ISBN 978-5-6042885-9-7

Н.И. Жинкин
Ю.Б. Некрасова
Н.С. Лейтес

ВЫДАЮЩИЕСЯ УЧЕНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА:

РШБА

ВЫДАЮЩИЕСЯ УЧЕНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА:

Н.И. Жинкин
Ю.Б. Некрасова
Н.С. Лейтес

В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-БИБЛИОТЕКАРЮ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА
ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ
«ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

Серия 1
Выпуск 4

Московское психологическое общество
ФГБНУ «Психологический институт РАО»

ВЫДАЮЩИЕСЯ УЧЕНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА:

Н.И. ЖИНКИН
Ю.Б. НЕКРАСОВА
Н.С. ЛЕЙТЕС

РШБА

Москва, 2021

ББК 88.1(2)

Выдающиеся учёные Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес / Ред.-сост. и автор предисловия Н.Л. Карпова. – М.: ПИ РАО, РШБА, 2021. – 400 с., илл.

Книга посвящена памяти выдающихся учёных Психологического института – Н.И. Жинкина (1893–1979), Ю.Б. Некрасовой (1931–2004), Н.С. Лейтеса (1918–2013), занимавшихся проблемами речи и речевого общения в норме и при нарушениях, вопросами индивидуальных различий и одарённости, а также творческого образования и воспитания. Представлены некоторые опубликованные их работы и архивные материалы, воспоминания об этих выдающихся исследователях, статьи и тексты выступлений участников круглых столов «Речь в общении: норма, отклонения, коррекция» (памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой) и «Проблема индивидуальных различий и одарённости – современный взгляд» (памяти Н.С. Лейтеса), проведённых в Психологическом институте в 2014 году. Публикуются архивные фотодокументы.
Книга адресована психологам, филологам, логопедам и педагогам – теоретикам и практикам, а также всем, кто интересуется проблемами речевого общения, развития способностей и одарённости, творческого образования, воспитания и коррекции речевых нарушений, в частности заикания.

ББК 88.1(2)

ISBN 978-5-6042885-9-7

© ФГБНУ ПИ РАО, 2021
© Изд-во РШБА, 2021
© Коллектив авторов, 2021

Посвящается памяти

Николая Ивановича Жинкина
(1893–1979)

Юлии Борисовны Некрасовой
(1931–2004)

Натана Семеновича Лейтеса
(1918–2014)

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие. Н.Л. Карпова 10

ЧАСТЬ 1. ПЕРСОНАЛИИ И ПУБЛИКАЦИИ

Н.И. ЖИНКИН: биография, публикации, фотодокументы 15

Н.И. Жинкин. Биография 16
Н.И. Жинкин. Автобиография 17
Н.И. Жинкин. Психологические основы развития речи 20
Н.И. Жинкин. Предисловие автора к переводу книги «Механизмы речи» 26
Н.И. Жинкин. «Механизмы речи». Параграфы 8, 41 (Заикание) 33
Н.И. Жинкин. Психология киновосприятия 44

О Н.И. Жинкине – учёном и человеке 61

И.А. Зимняя. Памяти Николая Ивановича Жинкина 61
Е.П. Гусева. Николай Иванович Жинкин (обзор материалов из архивного собрания Психологического института) 63
С.И. Гиндин. Он изучал говорящего человека 66
Е.И. Исенина. О Николае Ивановиче Жинкине 68
Д.Б. Богоявленская. Николай Иванович Жинкин – пример учёного 70
Е.И. Щебланова. Николай Иванович Жинкин: штрихи к портрету 71

Фотодокументы 75

Ю.Б. НЕКРАСОВА: биография, публикации, фотодокументы 77

Ю.Б. Некрасова. Биография 78
Ю.Б. Некрасова. Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых (автореферат диссертации кандидата педагогических наук) 79
Ю.Б. Некрасова. Психологические основы процесса социореабилитации заикания (автореферат диссертации доктора психологических наук в форме научного доклада) 93
Ю.Б. Некрасова. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения 124
Ю.Б. Некрасова. Учитель и психологический климат в классе 132

О Ю.Б. Некрасовой – учёном и человеке 135

А.А. Бодалёв. Вспоминая Юлию Борисовну 135
В.Э. Чудновский. Вклад Ю.Б. Некрасовой в науку и практику 137
Н.И. Чуприкова. О Ю.Б. Некрасовой и её методе 140
В.И. Панов Экопсихологический взгляд на метод восстановления нарушенного речевого общения Ю.Б. Некрасовой 141
Л.И. Воробьева О нетрадиционной методике диагностики Ю.Б. Некрасовой 144
Н.В. Крюкова. Сотворившая чудо 146
Е.Л. Пеллингер. О студенческих годах Юлии Борисовны Некрасовой 149
А.С. Спиваковская. Воспоминания о Ю.Б. Некрасовой. «Одноклассницы по сыновьям» 150
С.Н. Шаховская. Она дарила людям радость общения 151
В.М. Васильева. О научном сотрудничестве с Ю.Б. Некрасовой в 60-е годы 152
Е.Ю. Рау. Основные направления научных исследований Ю.Б. Некрасовой в период 1960–1990 годов 154
Н.С. Лейтес. Использование художественной литературы в логопсихотерапии 158
П.А. Баталин. Группа логопсихотерапии 1981 года 161
Н.А. Ситникова, А.И. Шувиков. Группа логопсихотерапии 1986 года. Съёмки фильма «Человек может всё» ..... .162
Н.Л. Карпова. Феномен личности Ю.Б. Некрасовой 165
А.В. Суворов. Мобилизация личностных сил как психотерапевтическая стратегия 170

Фотодокументы 174

Н.С. ЛЕЙТЕС: биография, публикации, коллективный портрет, фотодокументы 176

Н.С. Лейтес. Биография 177
Н.С. Лейтес. Возрастные и типологические предпосылки развития способностей (автореферат диссертации доктора психологических наук) 180
Н.С. Лейтес. Разработка Б.М. Тепловым проблемы способностей и одарённости 200
Н.С. Лейтес. Ранний восход: проблема детской одарённости 209
Н.С. Лейтес. Предисловие к монографии «Библиопсихология и библиотерапия» 216
Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, А.А. Голзицкая, Н.А. Ситникова. О некоторой типологии участников логопсихотерапии 221
Н.С. Лейтес. К 100-летию Психологического института РАО 233
Н.С. Лейтес, В.И. Рождественская. О работе лаборатории Б.М. Теплова в 1950–1960-е гг 233
Интервью с Натаном Лейтесом 236
Коллективный портрет Н.С. Лейтеса к 90-летию: «Учёный. Учитель. Человек» 237
В.Э. Чудновский, Э.А. Голубева, Я.А. Теплова, В.И. Панов, Н.Л. Карпова, Е.П. Гусева, А.А. Мелик-Пашаев 2389

Фотодокументы 246

ЧАСТЬ 2. ВСПОМИНАЯ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ УЧЁНЫХ
И ПРОДОЛЖАЯ ИХ ИССЛЕДОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА
«РЕЧЬ В ОБЩЕНИИ: НОРМА, ОТКЛОНЕНИЯ, КОРРЕКЦИЯ»
(памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой) 249

Вместо введения. Обзор круглого стола памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой. *(А.А. Голзицкая)* 249
Н.И. Чуприкова. Сенсорная абстракция 252
Г.Д. Чистякова. Психологическая природа текста в теории Н.И. Жинкина 256
Н.Л. Карпова. Н.И. Жинкин и Ю.Б. Некрасова о проблеме нарушенного речевого общения 259
А.В. Захарова. Работы Н.И. Жинкина об эффективности учебного фильма в контексте задачи оценки текстовых информационных материалов 264
Н.Л. Карпова, М.М. Данина, Н.В. Кисельникова, А.И. Шувиков. Кино: психологический, педагогический, психотерапевтический аспект 275
Н.В. Кисельникова, М.М. Данина. Повышение эффективности речевого общения посредством обучения анализу кинофильмов 284
А.Д. Яковистенко, Н.Н. Болясова, Е.В. Барановская. Идеи Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой в практике современного дошкольного образовательного учреждения 288
С.Н. Шаховская, Е.К. Лобачёва. Активизация общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи 292
Е.Н. Садовникова. Коммуникативно-приспособительное происхождение симптомокомплекса при заикании 295
Е.Ю. Рау, А.А. Голубина. Влияние нарушения речевой плавности на характер общения дошкольников с заиканием 298
А.Ю. Кругликова. Разновозрастная группа семейной логопсихотерапии как фактор коррекции речевого общения у заикающихся дошкольников 301
Н.Я. Большунова, О.А. Устинова. Взаимосвязь диалога с развитием «образа Я» детей дошкольного возраста 306
М.Т. Холод. Актуальные аспекты исследования речевого общения детей с недоразвитием речи 309
С.Н. Шаховская, Т.А. Пчёлкина. Развитие общения у младших школьников 313
И.А. Поварова, Е.А. Иванова. Формирование субъектной позиции у лиц с нарушенным речевым общением в системе комплексной логопсихотерапии 316
А.А. Голзицкая. Библиодиагностика детско-родительских отношений в семейной групповой логопсихотерапии 320
И.В. Янченко. Восстановление нарушенной темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых средствами полного стиля произношения 323
А.В. Дорошенко. Полный стиль произношения как средство восстановления нарушенной темпо-ритмической стороны речи у заикающихся подростков 330
Е.Н. Сметанина. Зачем риторика заикающимся? 333

В.Д. Колодко. Развитие навыков невербального общения при формировании речевой компетенции в процессе исправления заикания 334
С.В. Гусаров, Е.Ю. Рау. Формирование коммуникативных умений взрослых заикающихся с помощью комплекса технических и программных средств в процессе логопсихокоррекции 338

МАТЕРИАЛЫ КРУГЛОГО СТОЛА «ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ И ОДАРЁННОСТИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД» (памяти Н.С. Лейтеса) 344

Вместо введения. Обзор круглого стола памяти Н.С. Лейтеса *(Н.Л. Карпова)* 344
Э.А. Голубева. О Натане Семёновиче Лейтесе 347
В.Э. Чудновский. Натан Семёнович Лейтес – учёный и учитель 350
Н.И. Чуприкова. Значение описанных Н.С. Лейтесом жизненных характеристик школьников для теории природных основ индивидуальности и личности 352
Д.Б. Богоявленская. О возрастающей роли теории Н.С. Лейтеса 355
Л.А. Карпенко О научном пути Натана Семёновича Лейтеса 355
Е.И. Щебланова. Уникальность Н.С. Лейтеса как человека и учёного 358
З.Н. Новлянская. Мой любимый оппонент 360
А.А. Мелик-Пашаев. Правильный человек 361
М.С. Старчеус. Памяти наставника 363
Н.Л. Карпова. Способности, труд, талант Натана Семёновича Лейтеса (разбирая архив) 365
Н.Б. Шумакова Исследовательская активность как основа выявления и развития творческой одарённости детей 370
Е.С. Белова. Возрастные возможности и предпосылки развития одарённости дошкольников 378
А.Ю. Кругликова. Наблюдение как способ изучения способности к личностному росту 380
И.В. Янченко. О настоящем 388
Н.А. Ситникова. Добрый наставник 394
А.А. Голзицкая. Памяти Н.С. Лейтеса 396
А.Д. Яковистенко. Слова памяти и благодарности 399

ПРЕДИСЛОВИЕ

Первый Психологический институт в России, основанный в 1912 году под руководством Георгия Ивановича Челпанова, дал нашей стране и миру многих замечательных учёных: практически вся отечественная психология зарождалась и развивалась в небольшом, по сегодняшним меркам, здании в центре Москвы, на улице Моховая, 9, стр. 4.

Отметим, что Институт за годы своего существования не раз переименовывался: изначально назывался Институт психологии им. Л.Г. Щукиной (жены купца-мецената Г.И. Щукина, на средства которого было построено здание института), после революции, в 1924–1930 гг. – Московский Государственный институт экспериментальной психологии, потом были ещё переименования, и в 1945–1970 гг. он стал Научно-исследовательским институтом психологии Академии педагогических наук РСФСР, затем – Научно-исследовательским институтом общей и педагогической психологии АПН СССР (НИИ ОПП АПН СССР), а с 1992 г., после упразднения Академии педагогических наук СССР, называется Психологический институт Российской академии образования (ПИ РАО). Но в основном о нём всегда говорили как о Психологическом институте или Институте психологии (не путать с организованным в 1971 году Институтом психологии РАН. – *Н. К.*).

Среди выдающихся учёных, прославивших Психологический институт в XX веке, – Николай Иванович Жинкин (1893–1979), Юлия Борисовна Некрасова (1931–2004) и Натан Семёновича Лейтес (1918–2013). Хотя все вышеназванные учёные пришли в Институт в разные годы, но почти до конца своей жизни были связаны с ним и главные свои работы выполнили и опубликовали, будучи сотрудниками Психологического института. Все они были людьми неординарными и занимались проблемами творческими: речевое общение и коммуникация, кино и режиссура (Н.И. Жинкин), восстановление речевого общения у заикающихся творческими и нетрадиционными методами (Ю.Б. Некрасова), психология способностей и одарённости (Н.С. Лейтес).

В основе книги «Выдающиеся учёные Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес» – материалы двух круглых столов, посвящённых памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой («Речь в общении: норма, отклонения, коррекция») и памяти Н.С. Лейтеса («Проблема индивидуальных различий и одарённости: современный взгляд»), проведённых в Психологическом институте РАО в 2014 году.

Оба мероприятия были подготовлены и проведены сотрудниками научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» ПИ РАО, для которых имена Н.И. Жинкина, Ю.Б. Некрасовой и Н.С. Лейтеса очень значимы. И фамилия Некрасовой между фамилиями Жинкина и Лейтеса стоит не случайно не только по датам жизни, о чём скажем ниже.

Каждому из вышеназванных учёных в **первой части** книги посвящён раздел, который включает в себя их биографии, ряд авторских статей, авторефераты диссертаций и воспоминания современников, а также фотографии из архивов.

Открывает книгу персоналия Николая Ивановича Жинкина (1893–1979).

В автобиографии Н.И. Жинкин написал: «Работал в Институте психологии (с 1914), в Государственной Академии художественных наук (ГАХН) с 1923. В 40–70-е гг. – сотрудник НИИ ОПП АПН СССР. В 1947 г. защитил кандидатскую диссертацию “Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии”. В 1959 г. – докторскую диссертацию “Механизмы речи”».

В предисловии к своему фундаментальному труду «Механизмы речи» (1958), на основе которого в 1959 году и была защищена докторская диссертация, Н.И. Жинкин выражает благодарность многим своим коллегам – в частности, из Московского педагогического института иностранных языков (МГПИИЯ) – и пишет: «Я многим также обязан своим товарищам по работе в лаборатории мышления и речи Института психологии АПН РСФСР – А.Н. Соколову и Ф.Н. Шемякину, не раз обсуждавшим и критиковавшим эту рукопись, а также дирекции института, создавшей наиболее благоприятные условия для работы, вначале очень неясной по ожидаемым результатам».

Как отмечали современники, Николай Иванович Жинкин был человеком большой эрудиции и разносторонних дарований. Он окончил историко-филологический факультет Московского университета, но уже в университете специализировался по психологии у профессора Г.И. Челпанова и с 1914 г. работал в Институте психологии, а в начале 1920-х годов увлёкся вопросами кинодраматургии и кинематографии. Кроме опубликованных нескольких книг, у Н.И. Жинкина вышло множество интереснейших статей в различных журналах и сборниках. Часть из них удалось собрать и опубликовать со многими комментариями профессору РГГУ С.И. Гиндину. В 1998 году он передал в Научный архив Психологического института замечательную книгу «Николай Иванович Жинкин. Язык – речь – творчество. (Избранные труды)» (Сост., ред., биографический очерк С.И. Гиндина).

С разрешения уважаемого Сергея Иосифовича мы публикуем из этой книги статью Н.И. Жинкина «Психология речи», а также предисловие Н.И. Жинкина к переводу книги «Механизмы речи» на английский язык (1966). Этот текст заканчивается фразой: «В заключение автор считает приятным долгом принести глубокую благодарность Р. Якобсону, который внимательно ознакомился с содержанием этой книги, и работникам издательства “Мутон”, под руководством которых она выходит в такой безукоризненной форме. Выражаю сердечную благодарность моим друзьям – И.А. Зимней и Н.В. Витт, а также Е.И. Исениной за помощь при просмотре корректуры. Я глубоко признателен переводчикам <Р. Абернати и А. Филонов-Гоув>, которые взяли на себя тяжёлый труд и довели его до победного конца».

Воспоминания о Николае Ивановиче Жинкине профессоров И.А. Зимней и Е.И. Исениной, а также статья его бывшей аспирантки Г.Д. Чистяковой и статья С.И. Гиндина опубликованы в данной книге.

Далее в 1-й части книги представлена персоналия Юлии Борисовны Некрасовой (1931–2004 гг.). Ю.Б. Некрасова – яркий и неповторимый мастер работы с заикаю-

щимися подростками и взрослыми, создатель уникальной методики групповой логопсихотерапии и тонкий исследователь логопсихотерапевтического процесса, который она описала в своей книге «Лечение творчеством», защитив в 1992 году на её основе докторскую диссертацию.

С Николаем Ивановичем Жинкиным, автором книги «Механизмы речи» (1958), где из 13 глав 2 посвящены речевой патологии, в частности заиканию, Юлия Борисовна познакомилась в начале 1960-х годов, когда, пройдя обучение у выдающегося доктора К.М. Дубровского, начала успешно работать с заикающимися подростками и взрослыми и готовить кандидатскую диссертацию. Она проводила экспериментальную работу с заикающимися и по методикам исследования речи Н.И. Жинкина, который заинтересованно и с глубокой симпатией относился к Юлии Борисовне и в 1968 году был оппонентом на защите её кандидатской диссертации в МГПИ им. В.И. Ленина. Несмотря на большую разницу в возрасте, их связывала многолетняя дружба, а в 1976 году, когда Ю.Б. Некрасова вместе с лаборантом Еленой Рау перешла из Института дефектологии в НИИ ОПП АПН СССР, они стали сотрудниками лаборатории «Мышление и речь», где работал и Николай Иванович.

После расформирования этой лаборатории (а такое в институте происходило и происходит нередко) и увольнения Н.И. Жинкина в конце 1970-х Ю.Б. Некрасова перешла в лабораторию исследования психических состояний под руководством выдающегося психолога, бывшего военного врача и сотрудника Института авиакосмической медицины Ф.Д. Горбова, а после смерти Горбова по приглашению академика А.А. Бодалёва – в его лабораторию «Психология общения в семье и школе». Но в дальнейшем, разрабатывая свою методику групповой логопсихотерапии, Юлия Борисовна всегда говорила, что основывается прежде всего на теории коммуникативной функции речи Н.И. Жинкина, а его книга «Механизмы речи» была для неё настольной.

Как и в материалах конференции 2004 года и круглого стола 2014 года, посвящённых памяти Ю.Б. Некрасовой, мы посчитали нужным в данной книге представить авторефераты её кандидатской и докторской диссертаций, а также две статьи из журнала «Вопросы психологии», которые перепечатываем с разрешения редакции журнала. В книгу «Лечение творчеством», которую, к сожалению, удалось опубликовать только после кончины Юлии Борисовны, в 2006 году, по согласованию с родственниками были включены статьи известных журналистов, посвящённые уникальной работе Ю.Б. Некрасовой с заикающимися, а также рецензии на фильм и отзывы на её книгу профессоров А.А. Бодалёва, В.Э. Чудновского, А.С. Спиваковской.

В данном сборнике также представлены воспоминания о Ю.Б. Некрасовой старших коллег по Психологическому институту – академика РАО А.А. Бодалёва и профессора В.Э. Чудновского, – и друзей – профессора МПГУ С.Н. Шаховской и профессора МГУ А.С. Спиваковской. Портрет Ю.Б. Некрасовой как учёного и человека дополняют статьи коллег и сотрудников, работавших с ней в разные годы, и выпускников её логопсихотерапевтических групп. Некоторые статьи перепечатаны из материалов конференции 2004 года памяти Ю.Б. Некрасовой, поскольку тираж сборника был всего 300 экземпляров, и его электронного варианта нет.

Завершает 1-ю часть книги персоналия Натана Семёновича Лейтеса (1918–2013). Вся научно-трудовая деятельность Н.С. Лейтеса связана с Психологическим институтом и лабораторией под руководством выдающегося психолога Б.М. Теплова. В кратком эссе к 100-летию открытия Института Натан Семёнович написал: «По мере приобщения к психологическим исследованиям росло понимание, что каждое поколение вносит свой вклад в развитие данной науки. Становление психолога происходило прежде всего и более всего под воздействием самой атмосферы научного поиска и ожиданий новых психологических открытий, которая отличала (и отличает) Психологический институт».

В книге представлены биография Н.С. Лейтеса, автореферат его докторской диссертации «Возрастные и типологические предпосылки развития способностей», а также статьи по проблемам способностей и одарённости.

Сотрудников научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» с Натаном Семёновичем последние двадцать лет его жизни связывали общие интересы к исследованию творческого развития личности. Он сам предложил нам свою помощь, бывал на занятиях групп семейной логопсихотерапии и участвовал в научном проекте, результатом которого стала коллективная статья «О некоторой типологии участников логопсихотерапии», которая приведена в книге. Будучи филологом по университетскому образованию, Натан Семёнович заинтересованно относился к нашей работе по библиотерапии, написал статью об использовании художественных произведений в системе логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой (статья влючена в данную книгу) и согласился стать соредактором монографий «Библиопсихология и библиотерапия» (2005) и «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (2014).

К счастью, нам посчастливилось поздравить Натана Семёновича и с 90-летием, и с 95-летием. На страницах книги представлен коллективный портрет Н.С. Лейтеса к 90-летию, составленный его благодарными коллегами и учениками. Также в данном разделе – большой подбор фотоматериалов из архива Н.С. Лейтеса и В.И. Рождественской, иллюстрирующий его жизнь среди сотрудников Психологического института и в кругу близких людей.

Вторая часть книги содержит материалы двух круглых столов, проведённых в Психологическом институте в 2014 году: «Речь в общении: норма, отклонения, коррекция» (памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой) и «Проблема индивидуальных различий и одарённости: современный взгляд» (памяти Н.С. Лейтеса).

Материалы обоих круглых столов предваряют обзоры, где кратко представлены выступления участников. Отметим, что полностью материалы круглых столов с достаточно большим количеством фотодокументов представлены в электронных сборниках на сайте ПИ РАО, а в данную книгу включены те статьи, которые продолжают исследования Н.И. Жинкина, Ю.Б. Некрасовой и Н.С. Лейтеса или выполнены с обращением к их трудам. Нетрудно заметить, что авторский состав участников обоих круглых столов во многом постоянный: это руководители и сотрудники групп семейной логопсихотерапии, работающие с проблемами заикания у детей, подростков

и взрослых не только в Москве на базе Психологического института, но и в других городах – Таганроге *(к.психол.н. И.В. Янченко и к.психол.н. А.Ю. Кругликова)* и Самаре *(к. психол.н. А.Д. Яковистенко)*. Также мы дополнили данную часть книги статьями наших авторов, опубликованными в контексте исследований Н.И. Жинкина, Ю.Б. Некрасовой, Н.С. Лейтеса в последние годы.

В заключение хочу выразить большую благодарность сотрудникам научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» в составе лаборатории консультативной психологии и психотерапии ПИ РАО, продолжающим развивать методику Ю.Б. Некрасовой в направлении семейной групповой логопсихотерапии, – *к. психол. н. М.М. Даниной, к. психол. н., зав. лабораторией Н.В. Кисельниковой, м. н. с. А.А. Голзицкой, лаборанту Е.С. Семенюковой* – за подготовку в 2014 году круглого стола «Речь в общении: норма, отклонения, коррекция», посвящённого памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой, и круглого стола «Проблема индивидуальных различий и одарённости: современный взгляд», посвящённого памяти Н.С. Лейтеса, а также электронных сборников материалов данных мероприятий.

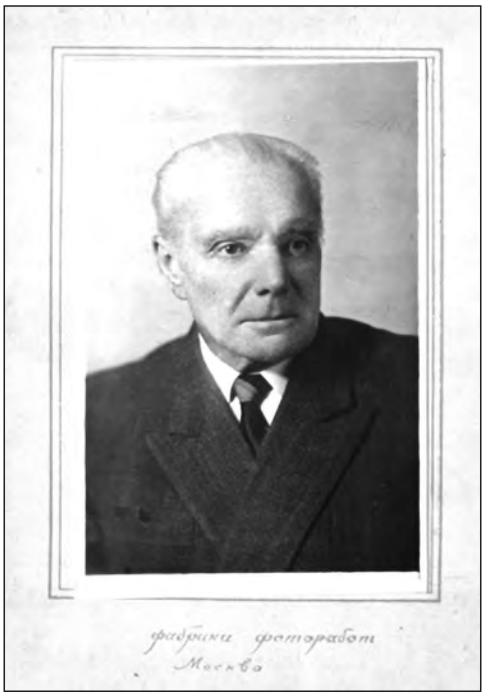
Особая благодарность – директору Научной библиотеки ПИ РАО А.Ю. Кузнецову за помощь в 2021 году в подготовке к печати данной книги.

Выражаем надежду, что материалы книги «Выдающиеся учёные Психологического института: Н.И. Жинкин, Ю.Б. Некрасова, Н.С. Лейтес» будут интересны и полезны психологам, филологам, логопедам и педагогам – теоретикам и практикам, а также всем, кто интересуется проблемами речи и речевого общения, развития способностей и одарённости, творческого образования, воспитания и коррекции речевых нарушений в форме заикания.

Н.Л. Карпова,
д. психол. н., профессор, ведущий научный сотрудник
ФГБНУ «Психологический институт РАО»

Часть 1
ПЕРСОНАЛИИ И ПУБЛИКАЦИИ

Н.И. ЖИНКИН:
биография, публикации, фотодокументы



Николай Иванович Жинкин
(1893–1979)

БИОГРАФИЯ

Николай Иванович ЖИНКИН (1893–1979) – российский психолог, специалист в области психолингвистики, психологии мышления и речи, психологии искусств (кинематографии). Проводил исследования речи учащихся, процессов коммуникаций человека и животных, психологических аспектов программированного обучения, процессов восприятия, понимания и порождения текста. Окончил философское отделение историко-филологического факультета Московского университета (1916). Работал в Институте психологии (с 1914), в Государственной Академии художественных наук (ГАХН) с 1923. В 1940–1970-е гг. – сотрудник НИИ ОПП АПН СССР (ныне ПИ РАО). В 1947 г. защитил кандидатскую диссертацию «Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии». В 1959 г. – докторскую диссертацию «Механизмы речи». В этом фундаментальном труде впервые в мировой науке даётся понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи». Н.И. Жинкин одним из первых не только поставил, но и реализовал задачу исследования текста как целого, как самостоятельной единицы психологического и лингвистического анализа. Особое место в работах Н.И. Жинкина занимала проблема декодирования человеком речевого сообщения в процессе его восприятия, понимания и порождения («О кодовых переходах во внутренней речи», 1964). В монографии «Речь как проводник информации», посвящённой проблемам взаимодействия между тремя кодами единой саморегулирующейся системы – язык, речь, интеллект, – Н.И. Жинкин выдвинул понятие универсального предметного кода (УПК), являющегося «посредником не только между языком и интеллектом, между устной и письменной речью, но и между национальными языками». О широте научных интересов Н.И. Жинкина свидетельствует его работа в Московском лингвистическом кружке (1914). Общение в этом кружке с Р. Якобсоном, Б. Пастернаком, О. Мандельштамом, В. Маяковским оказало большое влияние на поэтические и эстетические пристрастия Н.И. Жинкина. Он писал стихи, активно работал по проблемам художественной формы. Результатом исследований в этом направлении стала работа «Грамматика и смысл» (1970), где получили изложение взгляды Жинкина на проблему соотношения внутренней и внешней формы языка. Н.И. Жинкин – член Союза кинематографистов СССР, создатель нескольких научно-популярных фильмов. За фильм «В глубину живого» (1966) удостоен звания лауреата Государственной премии РСФСР.

Основные труды: Развитие письменной речи учащихся 3–7-х классов // Изв. АПН РСФСР. 1956. Вып. 78; Механизмы речи, 1958; О кодовых переключениях внутренней речи, 1964; Психологические основы развития речи // В защиту живого слова.

М., 1966; Грамматика и смысл (Разбор случая семантической афазии у ребёнка) // Язык и человек / Под ред. В.А. Звегинцева. М., 1970; Речь как проводник информации. М., 1982; Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. 1985. № 1; Язык – речь – творчество. (Избранные труды). М., 1998.

Использованы материалы: И.М. Кодаков, А.И. Новиков, Н.И. Жинкин. // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах. Том 6 «История психологии в лицах / под ред. Л.А. Карпенко, А.В. Петровского. – М.: Издательство: ПЕР СЭ, 2005. – С. 176–177.

Н.И. Жинкин

АВТОБИОГРАФИЯ

Родился в 1893 г. в городе Суздале Владимирской области, но всё детство провёл в г. Владимире, где отец работал конторщиком во Владимирском городском клубе, получая 25 руб. в месяц. В семье было пять детей, я – второй по рождению. Жили бедно; вспоминается вечерний ужин – мурцовка: квас с накрошенным чёрным хлебом, луком и картофелем. Старшая сестра умерла, когда мне было года два, и я её не помню. Младшая сестра умерла при мне, когда ей было три года. У неё, как я потом понял, был сильный рахит. Мать была больна, вероятно, туберкулёзом. Ей на спину ставили мушки и мазали мёдом колено. Она умерла, когда мне было семь лет. Отец не мог содержать семью из трёх мальчиков, оставшихся без всякого надзора. Было решено младшего брата, Ивана, отдать в детский приют в Москве, другого брата, Александра, оставить во Владимире, поместив на квартиру к знакомым, а меня предложили взять на воспитание дальние родственники в Москве. Брат Иван вскоре умер от менингита. Александр окончил гимназию во Владимире, участвовал в гражданской войне, женился, стал одним из прокуроров Военно-морского флота и умер в Москве в 50 лет.

Я был привезён в Москву, когда мне было 8 лет. Вначале я учился в городской школе, потом поступил в Коммерческое училище Общества распространения коммерческого образования в Стремянном переулке. Это училище, подчинённое Министерству торговли, сильно отличалось по программе и общеобразовательной атмосфере от казённых гимназий. Здесь преподавали такие известные в дальнейшем педагоги, как Н.Л. Бродский (литература), А.В. Цингер (физика), К.О. Висконт (химия), Н.А. Гейнике (история) и др. В этой школе не ставили отметки по пятибалльной системе, а учитывали знания по квартальным зачётам, что приучало учеников к самостоятельности. В процессе преподавания у учащихся пробуждалась любознательность и нередко активный интерес к определённым дисциплинам. Интерес к языку и литературе у меня был пробуждён занятиями на уроках Н.Л. Бродского. В школе были хорошо поставлены и занятия в области искусства, в частности, была оборудована скульптурная мастерская. Из нашего класса вышел такой скульптор, как А.А. Мануйлов (автор памятника Грибоедову у Кировских ворот). Я позже интересо-

вался скульптурой, и у меня до сих пор хранится гипсовый горельеф головы Л. Толстого, сделанный мной в «Толстовские дни», организованные в школе.

В школе не преподавались ни психология, ни логика, ни латинский язык. В предпоследнем классе группа учеников, и я в том числе, организовала кружок по изучению психологии. Я довольно внимательно изучал Бена и сделал на кружке доклад о чувствах по этой книге. Логику я изучал летом по Минто самостоятельно. Наиболее сложная работа вне классных занятий была мной проведена в предпоследнем классе по изучению латинского языка. Был приглашён студент-медик, который и руководил этой работой. Мне хотелось по окончании школы без задержки поступить в университет. Весной 1911 года я сдал экзамен по латинскому языку при Московском учебном округе. В школе я освобождался от платы за обучение как сирота. В 1912 году я окончил училище с серебряной медалью и поступил в тот же год на историко-филологический факультет Московского университета. В университете я специализировался по психологии у проф. Г.И. Челпанова. Прошёл практикум, семинар и начал вести самостоятельную экспериментальную работу. За кандидатскую работу «Самонаблюдение как метод психологического исследования», где был сделан обзор литературы по этому вопросу, изданной у нас и за рубежом, Советом университета мне была присуждена золотая медаль. По окончании университета в 1916 году я работал лаборантом Института психологии, был оставлен при университете для подготовки к профессорскому званию и одновременно преподавал историю литературы, психологию и логику в средней школе.

В 1918 году было организовано лекционное бюро для проведения лекций, знакомящих широкие круги учительства с организацией и методикой обучения в трудовой школе. Я был приглашён в это бюро и в течение нескольких лет в летние месяцы читал лекции по психологии и теории трудовой школы в разных городах (Новгород, Смоленск, Рославль, Псков, Козлов и др.). Подготовка к этим лекциям дала мне очень много. В 1919–1920 г. я преподавал психологию на курсах преподавателей иностранных языков. Вскоре часть педагогического коллектива этих курсов вошла в состав педагогического техникума имени Профинтерна, в котором я работал до 1929 года, заведовал школьным отделением и читал курс психологии. В то же время был приглашён в Институт методов внешкольной работы для работы в кинокомиссии, в которой по заданию Н.К. Крупской разрабатывались вопросы детского и учебного кино. В это же время я был избран действительным членом Государственной Академии художественных наук и работал в качестве учёного секретаря отделения общего искусствоведения. Публиковал работы, участвовал в конференциях и делал доклады по вопросам пространственных искусств, литературы, языка и кино. В 1925 г. принял участие в экскурсии в Италию, организованной Домом учёных, в целях ознакомления с памятниками искусства. В 1929 г. я был направлен Наркомпросом на кинофабрику «Культурфильм» для участия в организации производства учебных и научно-популярных фильмов. С этого времени до 1947 года я работал в системе кинематографии – на Московской киностудии научных фильмов и в Министерстве кинематографии в качестве редактора. В 1935–1936 гг. мною была проведена большая работа по изучению эффективности учебных фильмов по разным учебным предметам и на ма-

териале учёта 20 школ города Москвы. Результаты опубликованы в журнале «Учебное кино». В те же годы мне дважды поручалась организация сценарных курсов для преподавателей, инженеров, врачей и др. специалистов для подготовки их к сценарному делу по их специальной тематике. Мною читался курс «Методика построения учебных фильмов». В июне 1941 года я вступил в ополчение от Советского района, служил начальником дегазационной машины химической службы 18-й дивизии и находился во втором эшелоне фронта. В конце октября попал в окружение и через 12 дней вышел из него и Московским военным округом демобилизован и отправлен на киностудию для работы по изготовлению военных фильмов. В 1944 году в связи с организацией Академии педагогических наук РСФСР я был приглашён в Институт психологии, где начал работу по изучению речевой интонации. Я принимал участие в заседаниях секции ВТО (Всерос. театр. общество), знакомился с постановкой выразительного чтения в школе и с репетиционной работой в школе Московского Художественного театра. В 1947 году я защитил кандидатскую диссертацию на тему «Интонация речи в связи с общими вопросами экспрессии».

В дальнейшем я продолжал работу в области психологии языка и речи. Мною были записаны на пластинку небольшие отрезки сценической речи. Однако анализ этого материала по акустическим параметрам привёл к парадоксальным результатам. После этого я провёл более частные исследования явления словесного ударения на специальной аппаратуре. Результаты опубликованы в статье «Ударение в словах русского языка». В дальнейшем работа была расширена. Проведены рентгенологические наблюдения в Институте рентгенологии. При этом удалось впервые произвести кинорентгеносъёмку органов речи и рентгенокимографию диафрагмы. Речь изучалась в норме и патологии (заикание, глухонемота). Полученные данные опубликованы в специальных статьях. В 1958 году вышла монография «Механизмы речи», которая была защищена как докторская диссертация и за которую мне была выдана I премия имени К.Д. Ушинского.

Изучение речевых механизмов требовало расширения сферы исследования. Мною были предприняты наблюдения по развитию письменной речи учащихся от III до VII класса. В этой работе сделан существенный выход в общую теорию текста. Кроме того, было проведено достаточно обширное исследование внутренней речи по методике центральных речевых помех. Немаловажное значение имели также акустические записи коммуникативных криков обезьян Сухумской медико-биологической станции. Статья с этими материалами опубликована в «Известиях АПН» и – на английском языке – в издательстве Elsevier-Amsterdam (1964), под редакцией R.G. Busnel, в сборнике «Акустическое поведение животных». Частично эта тема освещена в научно-популярном фильме, поставленном по моему сценарию в соавторстве с Е.Э. Мандельштамом, «У порога сознания». Этот фильм в Венеции получил премию I степени. В это же время я занимался вопросами психологии обучения иностранным языкам. По этим проблемам мной написаны статьи, делались доклады на конференциях и проводился семинар о применении фильмов при обучении языку. В 1959–1960 гг. я был три раза командирован в Польскую Народную Республику. В первый раз – для ознакомления с постановкой изучения психологических проблем,

два следующих раза – для участия в международных симпозиумах по вопросам теории языка. На обоих совещаниях мною были сделаны доклады, связанные с психологией языка и речи. В 1962 г. я совместно с Н.М. Шихмаевым и С.И. Петрушиным был командирован в Париж на совещание экспертов по вопросам программированного обучения при ЮНЕСКО. Это совещание имело большое значение. После него у нас был организован междуведомственный комитет при Министерстве высшего и среднего специального образования, под руководством которого были начаты экспериментальные пробы программированного обучения и проведено Всесоюзное совещание. В настоящее время я работаю по совместительству в МГУ на кафедре структурной и прикладной лингвистики. Читаю курс общей психологии, спецкурс «Механизмы речи» и веду семинар «Коммуникации животных и человека», а также руковожу некоторыми курсовыми и дипломными работами. Общественная работа мною проводится в следующих направлениях: 1) председатель секции «Психология и кибернетика» Научного совета по кибернетике при АН СССР; 2) член экспертной комиссии по психологии ВАК; 3) член Учёного совета Московской консерватории им. П.И. Чайковского; 4) консультант по научной работе при Московском Городском детском психоневрологическом диспансере (I отделение); 5) член комиссии кинодраматургов при Совете кинематографистов. Кроме научной работы, я продолжал работать и как сценарист. В 1968 году за сценарий для фильма «В глубины живого» мне и соавторам, Мандельштаму и Данину, было присвоено звание лауреата Государственной премии РСФСР, а также лауреата Ломоносовской премии и диплом 1-й степени.

1969 г.
(Архив Психологического института РАО.
Ф. 82, оп. 1, л/с, ед. хр. 971)

Н.И. Жинкин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Речь – это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием. Общество заинтересовано прежде всего в том, чтобы богатства и исторически сложившиеся нормы родного языка строго охранялись. Правильность речи контролируется редакциями литературных изданий, театров, радио, кино и т. п. Но речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме. Возможности же совершенствования речи в качественном отношении почти безграничны. Не обязательно требовать, чтобы каждый человек стал первоклассным оратором, но всякий должен уметь выступать на многолюдном собрании, с тем чтобы высказать свои мысли в живой форме устной речи. Сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу. Но, к сожалению, следует сказать, что в области развития речи очень большие резервы остаются ещё не использованными. В школе этому

вопросу уделяется значительно меньше внимания, чем заслуживает столь важное дело.

Для того чтобы сознательно и планомерно развивать речь, необходимо знать устройство речевого механизма и особенности его работы. <...>

У новорождённого слухоречедвигательный анализатор ещё не заполнен ассоциативными связями. Можно сказать, что он пуст. Развитие речи – не что иное, как включение этого анализатора в работу, т. е. в речевой процесс, и формирование во всей системе речевых полей сложных и тонких связей. Интересно, что ещё до годовалого возраста у ребёнка уже начинает проявляться потребность в общении. При виде склонённого к нему лица взрослого ребёнок оживляется: он вертит головой, быстро перебирает ножками и ручками, широко раскрывает глаза. Всю сумму этих реакций назвали «комплексом оживления». Этот факт не должен пройти мимо внимания школьных педагогов, так как он свидетельствует о том, что корни речи уходят глубоко в почву потребности общения. На всех этапах речевого развития необходимо опираться на эту потребность. <...>

Развитие речи надо начинать с полуторалетнего возраста и продолжать весь дошкольный и школьный период. То, что не будет сделано в то время, когда формируется слухоречедвигательный анализатор, потребует в дальнейшем очень большого труда. То же требование вытекает и из наблюдений за фактами ранней речевой патологии. Наиболее тяжёлым результатом отставания в развитии речи является постепенное ослабление интеллекта. Алалики (неговорящие), на которых до пятилетнего возраста не было обращено внимание и с ними не проводились специальные занятия, начинают быстро отставать в умственном развитии. К семи годам они уже не могут учиться в нормальной школе. <...>

Педагоги и воспитатели яслей, детских домов, садов и школ должны хорошо понять, что развитие речи – непременное условие не только интеллектуального, но и вообще гармонического развития личности. Решение этой задачи находится в руках педагогического персонала. Медицинских способов для усиления речевых возможностей пока нет. Борьба с расстройствами и ослаблением речи (алалии у детей, афазии у взрослых и др.) ведётся преимущественно психолого-педагогическими средствами. Это важно подчеркнуть, так как именно педагогический подход позволяет нам подойти к самой основе механизма речи.

Допустим, что какими-либо фармакологическими средствами удалось активизировать работу мозга. Этим будет достигнута мобилизация нервных сил и лишь готовность их к работе. Содержание же самой речевой деятельности и содержательный состав формируемых языковых связей может быть образован только при помощи общения людей. Применительно к детскому возрасту это значит, что язык вводится в мозг путём систематических речевых воздействий. При этом системность содержится уже в самом языке, на котором говорят с ребёнком. Однако таким способом, т. е. в условиях общения в кругу семьи, можно добиться лишь самой первой элементарной ступени владения языком. Если среда удовлетворяет нормам литературного языка, то к моменту поступления в школу произношение ребёнка в основном налажено. Однако все остальные языковые подсистемы – лексическая и грамматическая – оста-

ются далеко не разработанными. Особенно мал активный словарь и не сформировано умение строить логически последовательную речь. Вот сюда и должны быть направлены систематические педагогические воздействия.

Задача состоит не только в том, чтобы ввести в память учащихся литературный язык, но главным образом в том, чтобы научить пользоваться этим языком наилучшим образом. Точнее говоря, применение языка является методом введения его в память учащихся. <...>

Ребёнок, поступивший в школу, владеет родным языком в меру своих интеллектуальных потребностей. Он может задать простые вопросы и ответить на них, готов слушать некоторое время интересный для него рассказ и способен выполнить несложные словесные инструкции. Но его высказывания надо всё время поддерживать, вызывая на разговор, так как самостоятельная монологическая речь совершенно не развита. Он плохо пересказывает даже короткий текст, стараясь повторить его почти буквально, а не передать своими словами. В прочтённом ему рассказе он не может выделить главную мысль и разбить его на составные части. Он понимает в окружающем больше, чем умеет передать словами. Желая рассказать о чём-нибудь, что его поразило, он торопится, перескакивает с одного сюжета на другой, вследствие чего его изложение делается малопонятным, а торопливость речи опасна тем, что она может осложниться заиканием.

Все эти недостатки не могут быть устранены путём подражания взрослым, как в раннем детстве. Нужна систематическая работа педагогов. Обратная связь, т. е. оценка созданного обучающимся речевого продукта и, соответственно, формирование механизмов автоматического регулирования плавной и полноценной речи, расщепляется веером на несколько параметров. Надо контролировать отбор слов, грамматическую конструкцию на ходу составленных предложений и логическую связь отдельных высказываний. Сам обучающийся не замечает своих ошибок. Наоборот, и это характерно также и для обученных взрослых, сказанное или записанное обычно очень нравится самому автору. Он убеждён в высказанных положениях и думает, что нашёл наилучшие средства для их выражения. И действительно, во внутренней речи они были для него вполне достаточны. Однако слушатель или читатель может остаться равнодушным к принятому сообщению. Он услышал, что было сказано, но речь не произвела на него того впечатления, на которое рассчитывал говорящий. Главное и второстепенное в речи не совпали у говорящих партнёров. <...>

Каждый принимает речь в своих собственных словах. Личный языковый опыт у каждого человека отличен от опыта другого. Сложившийся у каждого словарь и оттенки значения слов своеобразны. В психологических исследованиях установлено, что внутренняя речь находится в сложных отношениях с языком. Прежнее представление, развивавшееся в американской психологии и состоящее в том, что внутренняя речь – это та же внешняя речь минус звук, в настоящее время никем не защищается. Артикуляционная активность во внутренней речи зафиксирована точными приборами лишь в некоторых случаях – в первых решениях более или менее трудных задач. В дальнейшем, когда тип задачи усвоен, она решается без помощи слов. Это касается и словесных задач, например, составления предложений из записанных слов (требу-

ется связать слова в целое предложение). Внутреннее произнесение возникает лишь к концу процесса решения такой задачи.

Большую роль во внутренней речи выполняют наглядные представления и схемы, которые предварительно были сформированы при помощи словесного синтеза, а в дальнейшем могут выступать как экономные заместители этих словесных структур. Замена осуществляется по правилам смысловой эквивалентности. Если одна словесная или наглядная структура может быть приравнена по значению к другой словесной или наглядной структуре, то в процессе применения языка можно пользоваться любой из них. Такое приведение к эквивалентности может быть названо переводом.

Когда человек говорит или слушает речь, у него мимолётно всплывают те или другие, уже ранее сложившиеся наглядные образы и схемы. Эти образы сами по себе непередаваемы, поэтому их необходимо замещать словами. В этом и состоит, кратко говоря, процесс понимания. Так как наглядные образы субъективны, непередаваемы и нуждаются в переводе, то такие переводы могут быть различны у говорящего и слушающего. Вследствие этого может возникнуть в какой-то мере непонимание.

Затруднения в понимании увеличиваются от того, что слова меняют значения в контексте. Для того чтобы расшифровать новое значение, приходится снова сделать перевод. <...>

Таким образом, слова, встречаясь вместе в предложении, меняют свои значения, и нужно догадываться до смысла целого, подставляя эти новые, переводные значения. В этом и состоит процесс приёма и понимания речи. Вот почему, когда учащийся буквально повторяет прочтённый ему текст, нельзя сказать, что он действительно понял прочитанное. Поняв же общий смысл, он всегда может передать его достаточно адекватно путём перевода на свои слова. В процессе развития речи необходимо формировать критику учащихся в части отбора и сочетания слов. Надо развивать наблюдательность за изменением значений, когда к одному и тому же слову присоединяются то одни, то другие слова. Критерием оценки должно быть соответствие замыслу высказывания. Учитель поступит неправильно, если отвергнет самый замысел пишущего или говорящего, но он должен побудить ученика к поиску слов, адекватных его замыслу. Взяв текст ученика, учитель может показать, как его по-разному следовало бы понять или почему в некоторых местах его вообще нельзя понять. Надо вести пишущего в атмосферу той взыскательности, которая обычно называется «муками слова». Таким способом вырабатывается механизм критики собственного текста, и так как замыслов и словесных отборов бесконечное число, то приобретается собственный, оригинальный стиль речи.

Хороший отбор слов возможен лишь при наличии достаточного словарного запаса. Накопление и пополнение словаря – дело сложное, продолжающееся всю жизнь. Целесообразно ввести понятие долговременной памяти, при помощи которого легче понять механизм формирования лексикона в мозгу человека.

Согласно меткому определению И.П. Павлова, одно и то же слово может являться в трёх видах – как видимое, слышимое и произносимое. В современной кибернетической терминологии в этом случае можно говорить о трёх кодах. Под кодом разумеется перечень сигналов определённой материальной природы и правил их ком-

бинации. В нашем случае этими сигналами являются буквы, звуки и речедвижения. Существуют определённые правила перехода от сигналов одной материальной природы к сигналам другой природы. Так, переход от букв к звукам – это процесс чтения, переход от речедвижений к звукам – устная речь, а переход от представляемых звуков к буквам – письменная речь. Первичным кодом является речедвигательный. Производным от него будет звуковой код, а производным от звукового – буквенный. Так как само слово и вообще все языковые правила остаются теми же самыми в разных кодах, то овладение речью предполагает усвоение языка во всех трёх кодах. Во всяком случае, два кода – речедвигательный и звуковой – образуют единую нерасторжимую естественную систему. Человек, лишённый слуха, делается немым. Буквенный код присоединяется позже, но по вполне понятным причинам выполняет исключительно важную роль.

Следует думать, что основная долговременная память на слова формируется в речедвигательном анализаторе. В этой памяти сохраняется активный словарь, а в слуховом и зрительном анализаторах формируется память на узнавание слов в звуковом и буквенном кодах – это пассивный словарь. Известно, что пассивный словарь больше, чем активный, но последний является общей основой речевого развития. Исследования этой проблемы заставляют думать, что любое слово вводится в память при помощи проговаривания (вначале – вслух, потом – про себя). Сколько бы мы ни слушали речь на незнакомом языке, мы не сможем различать ни отдельных звуков, ни слов. На помощь непроизвольно приходит внутреннее проговаривание, хотя, конечно, не в нормативной орфоэпической форме. Активное применение слов помогает дифференцировать звуковой поток на составляющие его членораздельные элементы.

В процессе развития речи важно учитывать вероятностный характер словесной активной памяти. Вполне понятно, что те слова, которые чаще воспроизводятся, будут крепче и дольше запоминаться. Активный словарь не однороден. Каждое слово имеет свой статистический индекс. При отборе слов легче будет всплывать то слово, которое чаще употреблялось. Слова, мало применяемые данным человеком, будут менее активными и могут перейти в пассивный словарь. Этими соотношениями определяется динамика перехода слов из пассивного словаря в активный и наоборот, из активного в пассивный. Из этого следует существенный вывод для развития устной речи. В устной речи нет времени для отбора слов. Приходится применять те слова, которые находятся наготове. Тогда при неразработанности активного словаря и некоторой сложности речевого задания в речь будут проскальзывать не адекватные теме слова, появятся оговорки, замены, паузы и т. п. Так может происходить со всяким, когда он не подготовился к устной речи. Но если бы его и предупредили о выступлении, всё равно положительный результат появится только в том случае, когда у оратора сформирован механизм подбора адекватных слов.

В чём состоит этот механизм? Разобьём долговременную память на три зоны. Пусть в первой зоне будут наиболее легко воспроизводимые слова, во второй – такие, которые находятся труднее, и в третьей – наиболее забытые. Механизм подготовки состоит в том, что отыскиваются адекватные слова, независимо от времени поиска. Для этого можно воспользоваться книгами, словарями, заметками и другими

вспомогательными средствами. Адекватность определяется темой речи и логикой изложения. Иначе говоря, предварительно проговаривается в разных вариантах всё предстоящее выступление. В процессе такой подготовки слова из разных зон памяти переходят, так сказать, в нулевую фазу или предфазу. Они поставлены в наиболее благоприятные условия воспроизведения. Тогда отбор слов не представляет трудности. Он легко осуществляется в те короткие сроки, которые отведены в устной речи. Однако не следует подготовленную речь заучивать. Тогда она потеряет естественность. Надо лишь оживить адекватные слова и позаботиться о синонимических вариантах.

Кроме долговременной памяти, в механизме устной речи играет не менее существенную роль короткая, или оперативная память. Это память, работающая несколько секунд. За это время надо отобрать какую-то синтаксическую схему и включить в неё отобранные из долговременной памяти слова. Известно, что все слова в предложении (русского языка) связаны попарно так, что образуется цепь синтаксических зависимостей, составляющих одно конструктивное целое. Схемы или модели синтаксических объединений также хранятся в долговременной памяти. Сущность же оперативной памяти сводится к двум функциям. Во-первых, за всё время устного (т. е., так сказать, на ходу) составления предложения надо удерживать уже сказанные слова и, во-вторых, упреждать слова, предстоящие произнесению. Удержание и упреждение слов обеспечивают их согласованность в синтаксической схеме. Речь – это некоторая сплошная, непрерывная последовательность элементов во времени. Вместе с тем речь расчленяется на определённые дискретные единицы, т. е. она членораздельна. Для членораздельности группа элементов, составляющих языковую единицу, должна быть объединена в одновременном синтезе. В речи одинаково существенна временная последовательность и членораздельная одновременность. То и другое обеспечивается работой оперативной памяти. Человек говорит плавно, легко и свободно, слово за словом, звук за звуком, и вместе с тем все слова и все звуки строго и точно распределены по своим местам, образуя систему. Закончилось одно предложение, оперативная память сбрасывает отработанные слова и выполняет задачу составления нового предложения.

Упреждение и удержание в устной речи можно иллюстрировать следующим примером. Пусть нужно сказать об известном мне человеке, что он смелый, мужественный и симпатичный. В подготовительном к речи периоде вместе с образом этого человека всплывали разные слова, из которых я отобрал слова *человек* (отклонил – *полковник, лётчик, авиатор*), *смелый, умный, милый* (отклонил – *решительный, эрудированный, хороший, симпатичный*). Таким образом, к началу речи был ясен лишь общий смысл того, что будет сказано. Этот смысл держался на некоторых отобранных ключевых словах. Законченного предложения не было. Теперь, в момент произносимой речи, особенно отчётливо всплыло слово *человек*. Но с него нельзя начать предложение, чутьё подсказывает, что главное слово надо поберечь для дальнейшего. Можно сказать *Я знаю этого человека*, но так будет сухо и скупо, да и неизвестно, куда войдут отобранные ключевые слова. Тогда мгновенно всплывает конструкция предложения *Я знаю этого человека, смелого, мужественного, умного и милого*. Хотя форма слова *человека* зависит от слова *знаю*, упреждается всё же слово *человек*.

Но как только выносится решение сказать *я знаю*, упреждаемое слово приобретает форму родительного падежа (*человека*). После произнесения этого слова оно должно быть удержано, так как от него зависят формы последующих слов. Вместо приведённой конструкции предложения может всплыть другая – *Я давно знаю этого смелого и милого человека, идеально сочетающего в себе ум и мужество*. В этой конструкции, пожалуй, более удачной, в центре упреждения опять-таки остается слово *человек*. Однако в следующей конструкции – *Этого смелого и милого человека я знаю давно* – ключевым словом стало *давно*. На него и перешло фразовое ударение со слова *человека* в ранее рассмотренных конструкциях.

Таким образом, упреждение и удержание определяется не только грамматическими зависимостями, но и силой ключевых слов, с чем связаны фразовое логическое ударение, порядок слов и отчасти выбор конструкции.

Вынесение решений, отбор и замена слов «на ходу», отмена и всплывание конструкций предложения – всё это совершается мгновенно и обычно не замечается самонаблюдением. В описанном примере дана лишь приблизительная модель этого процесса, которая может быть выведена из некоторых экспериментальных фактов.

Трудности детской самостоятельной речи, о которых говорилось выше, объясняются как раз неразработанностью оперативной речевой памяти. Формирование этого механизма – одна из главных задач развития речи в школе.

Опубликовано: Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды). Составление, научная редакция, текстологические примечания, биографический очерк С.И. Гиндина. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 320–340.

Н.И. Жинкин

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА К ПЕРЕВОДУ КНИГИ «МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ»

Эта книга, номинально выпущенная на русском языке в 1958 г., фактически стала известна читателям в 1959 г. С этого времени прошло уже 8 лет. Естественно, возникает вопрос: не устарели ли сообщаемые в ней данные?

Несмотря на стремительный темп развития научно-технического прогресса, есть проблемы, которые на долгие времена останутся актуальными и в каждый момент – полурешёнными. К таким относится проблема механизмов речи. Опыт последнего двадцатилетия показал, что как бы ни был энергичен порыв к практической реализации гипотез о «говорящих машинах» и как бы далеко ни шагнули физические методики измерения речевого сигнала, неожиданно возникающие на этом пути трудности в конце концов упираются в тот простой факт, что мы ещё очень плохо знаем, как говорит человек. Можно построить летательную машину, не изучив досконально механизм полёта птиц и насекомых (хотя это и очень полезно), но нельзя сконструировать устройство, говорящее на человеческом языке, имея лишь отдалённое представление

о механизме речи. Ведь в любой разновидности системы «человек – машина» человек останется неотъемлемым звеном. И это тем более <верно> для таких систем, как «слушающая машина – говорящий человек», или «говорящая машина – слушающий человек», или «говорящий человек – говорящая машина».

В этой монографии излагаются некоторые новые факты, добытые преимущественно кинорентгенографической методикой. При интерпретации этих фактов ставится целый ряд проблем из области механизмов речи. Задача предисловия состоит в том, чтобы в очень сжатой форме обозреть круг этих проблем и попытаться свести их к одному источнику. Возможно, что предварительное ознакомление с поставленной проблематикой и её направлением позволит читателю выделить в книге то, что способно его заинтересовать. Хотя несомненно, что твёрдо установленные факты долговечнее, чем самая глубокая интерпретация, но без интерпретации, даже бледной, не видно и фактов. Самое же опасное – это тот случай, когда традиционно сложившаяся интерпретация бессознательно действует так, что человек проходит мимо фактов и даже не хочет обращать на них внимание.

В этой книге рассматриваются самые элементарные (а поэтому и фундаментальные) проблемы производства речи. Те, кто обсуждает более сложные вопросы, поневоле вынуждены решать и элементарные в виде неявных допущений. И так как это делается в большинстве случаев, то скрытое решение вопросов, кажущихся простыми, надолго остаётся неизменным и традиционным. К таким вопросам относится всё то, что связано с артикуляцией. Плацдарм, который отвела для этого традиция, очень скромен – полость рта. Артикуляция представляется как список дискретных, статических позиций языка и губ.

В противоположность этому в предлагаемой книге даётся динамический подход. Артикуляция рассматривается как процесс, в котором, как и в любой части действительности, механизм дискретной расчленимости включён в процессуальную непрерывность. Не нужно думать, что автор заранее задумал изучить динамику речевого процесса. Нет, к этому привела применённая кинорентгенографическая методика, так как иначе нельзя было синтезировать полученные наблюдения.

Кульминационная мысль книги и её фактический результат могут быть сформулированы в очень простом и сжатом высказывании: следует различать артикуляцию и слогообразование. Или: существуют два устройства – одно из них производит единицы дискретного ряда, образующие членораздельные структуры, другое выделывает слоги – единицы непрерывности.

Отсюда вытекает множество выводов и обнаруживается много входов в разнообразные проблемы языка и речевой деятельности. Сейчас мы отметим некоторые из них, материал для которых представлен в книге.

Артикулятором является рот, слогообразователем – фарингс. Динамика сосредоточена в слоговедении. Если даже артикуляционные позиции получают правильную установку, но слоговедение не нормативно – артикуляция сбивается и речь или становится дефектной, или прекращается. Это видно из наблюдений за речью рано оглохших и заикающихся. Недавно мне удалось наблюдать пациента с вполне собранной артикуляцией, но с большим, зияющим дефектом передней стенки

фарингса (таким, что видна была гортань). Произносимый им звук [а] ещё можно было опознать, но [i] и другие гласные походили на звук гудка. При плотно закрытом дефекте звук усиливался, но резко нарушалась разборчивость даже согласных, образуемых в передней части рта. Всё это объясняется тем, что у пациента потеряна возможность фарингальных модуляций для регулирования энергии на каждом звуке речи.

Нормальный механизм состоит в том, чтобы совместить дискретность и непрерывность. Для этого образованные во рту дискретные элементы сливаются в фарингсе в непрерывный слоговой квант, последовательность которых <квантов> членится на специфические речевые структуры. Обычно при анализе и синтезе речи ищут акустические переходные процессы – и это правильно. Но следует различать внутриквантовые, межквантовые (внутрисловные), межсинтагменные и межфразовые переходные процессы (пауза – тоже переходный процесс). Величина энергии, отпускаемая на каждый слоговой квант, отображается на составе динамической архитектоники слова и служит одним из существенных признаков для опознавания речи и её разборчивости. Спектральный анализ, обычно применяемый как главная основа для анализа и синтеза речи, недостаточен для учёта слоговых квантований. Недостатки машин, рассчитанных на распознавание и синтез речи, объясняются преимущественно малой изученностью психофизической структуры произносительной единицы, т. е. слога.

Звуковой спектр имеет эквивалент в виде акустической мощности. Ансамбль же таких мощностей, составляющих фонетическое слово, образует специфическую цельность, обладающую своими собственными признаками. Вот почему опознавание речи может происходить не только по спектрам, но и по слоговым ансамблям. Такое ансамблевое опознавание, вероятно, более экономно и быстро, чем формантное.

Механизм произнесения речи подчиняется закону упреждающего синтеза: текущее, реализуемое речевое звено адаптируется к структуре звена, подготовленного к реализации. Границы оперативной памяти функционально определяются не только удержанием уже произнесённых элементов для согласования с ними элементов последующих, но и адаптацией этих уже произносимых с задуманными. По-видимому, именно этот участок времени в оперативной памяти, соединяющий прошедшее и будущее, люди и называют «настоящим».

Подходя к тому же двузвенному механизму артикуляции и слоговедения несколько с другой стороны, мы увидим, что язык и речь можно представить как сдвоенный код. Язык – это система, регулируемая правилами распределения дискретных элементов, выбранных из пяти алфавитов (начиная с алфавита дифференциальных признаков и кончая алфавитом сочетаемости слов).[1] Переход от одного алфавитного уровня к другому образует ступень внутреннего кода языка. Механизм этой системы кода состоит в парадигматике классов элементов и в линейной синтагматике этих элементов из разных классов.

[1] Подробнее об этом см.: Word. Vol. 18, № 1–2, 1962.

В каждый данный момент речи реализуется только некоторая часть, выборка из системы языка. Реализация составляет второе звено кода.

Система языка реализуется в слоговом коде (акустическом, двигательном, буквенном, электрическом, нервном и т. п.). Даже в буквенном коде, который, казалось бы, образуется только в последовательности дискретных зрительных символов, отображается слоговая динамика, так как буквенный текст предназначен для прочтения громко или про себя. Кодов реализации всегда несколько, но в каждом из них внутренние коды тождественны. Даже у животных акустический (слышимый) сигнал переносит то же значение, что и произносимый (двигательный), если оба партнёра способны принимать и передавать сообщения, как это бывает у обезьян. Хотя код реализации не смещает значений языковых (внутренних) кодов, структура кода реализации ограничивает внутренние коды. Понято, что нереализованный язык – уже не язык. В этом отношении весьма поучительны наблюдения над языком обезьян, которые автор проводил уже после издания «Механизмов речи».[2]

Вследствие того, что у обезьян в процессе звуковой сигнализации фарингс неуправляем, слог совпадает с сообщением. Внутренний код описывается фиксированным списком сообщений, а код реализации представляет собой отдельный слог (без присоединения последующего). Именно эта особенность реализации, связанная с неуправляемостью фарингса, не позволяет разработать в иерархическую глубину внутренний, языковой код. В результате у обезьян число высказываний фиксированно, а у человека (при значительном сходстве речевых органов) – безгранично, и слоговая строчка открыта для продолжения.

Подвигаясь ещё на один шаг, мы встретимся с новым, более глубоким аспектом противопоставления артикуляции и слоговедения. Только что было отмечено, что у животных фарингс не управляется для формирования звуковых сигналов общения. У человека появляется двойное управление – корковое и подкорковое. По первому каналу[3] управляется артикуляция, по второму – слоговедение. Главная функция фарингса в процессе речи – это регулирование динамики слоговедения, т. е. энергии дыхания, что относится к ведомству вегетативной нервной системы. Насколько своеобразно и тонко осуществляется регулирование речевого дыхания, видно по движениям диафрагмы, регистрируемым при помощи рентгенокинографа. Здесь мы сталкиваемся с парадоксом речевого дыхания, состоящим в том, что дыхательный аппарат на выдохе производит вдыхательные движения, разные в разных случаях. Первоначально эти движения кажутся непонятными, но, если учесть динамическую, слоговую архитектонику слова, картина начинает проясняться.

В том и состоит слоговая динамика, что каждый элемент, входящий в слог и слово, обладает разной громкостью или, лучше сказать, разной акустической мощностью. Это обратная, интегральная сторона энергетического спектра. Ряд разномощности исходных элементов может быть найден для любого языка. Задача речевого дыхания состоит в том, чтобы компрессировать слоговую динамику в обозримые для слуха

[2] См.: Acoustic Behaviour of Animals. P. 132–180. Elsevier publishing Co. 1964. Edited by R. Busnel.

[3] Конечно, следует говорить не об абсолютном разграничении этих каналов, а о преимущественном по участию функций коркового и подкоркового регулирования.

рамки, ослабить большие мощности и усилить малые. Это и делается при участии парадоксальных движений диафрагмы.

Выработка механизма точных расчётов прибавок и убавок энергии происходит в процессе выучки. Ведущую роль при этом выполняет фарингс. Он является следящей системой, при помощи которой в центральное управление афферентируются сведения о нормативных объёмах и скорости воздуха, поступающего в надставную трубку. Результат на выходе контролируется слухом. Можно сказать, что фарингс выполняет функции сервомотора, так как научается точно по определённой программе модулировать по объёму и упругости на каждом звуке речи. Можно сказать также, что на пути обратной связи от входа одного партнёра до выхода другого фарингс является передаточной функцией в системе речевого общения.

В аспекте управления обращают на себя внимание три существенных вывода. Во-первых, практически очень важно подчеркнуть, что при усвоении родной и иностранной устной речи происходит не столько выработка артикуляции, сколько «выучка фарингальной трубки». Так как эта трубка входит в систему непроизвольного управления, то язык усваивается наилучшим способом без сознательного заучивания правил, даже если такие правила известны в науке.

В связи с этим следует заметить, что два основных вида правил, о которых говорится в этой монографии, – отбор звуков для составления слова и отбор слов для составления предложения – не следует понимать как правила сознательного отбора в процессе речи. В первом случае имеется в виду отбор, осуществляющийся в процессе научения и заканчивающийся формированием автоматизированных стереотипов. Во втором случае имеет место сочетание произвольного отбора слов и автоматизма схем предложения, связывающих слова. Экспериментальный материал по последнему вопросу содержится в разделе об исследовании внутренней речи по методике ритмического постукивания. Таким образом, речь осуществляется так, что средства её реализации находятся в зоне незамечаемости. Это произвольное программирование произвольно сформированными подпрограммами.

Второй вывод об особенностях управления речевым процессом тесно связан с только что рассмотренным. Так как реализация слоговедения в конце концов сводится к механизму речевого дыхания, в речь по необходимости будет врываться весь «тёмный» или, наоборот, «радостный» поток человеческих чувств, отображающих состояния внутренней среды организма. В процессе речи человек не только выражает мысли, но и «выдаёт с головой самого себя», своё отношение к действительности. Исследование этой проблемы продвигается медленно. Предметом изучения в данном случае становится речевая интонация. Но обычное деление интонации на грамматическую и эмфатическую слишком грубо. Представление о том, что грамматическая интонация разделяет синтагмы и синтезирует отдельное предложение в звуковой форме, не только неполно – так как интонация связывает не одно, а целую группу предложений, – но и очень неточно. Кроме чисто формальной, интонация выполняет и смысловую функцию. Надо раскрыть механизм эмфазы и показать, как субъективные и только субъективные состояния, т. е. непередаваемые, могут передаваться в речи. Это произойдет только в том случае, когда речевой сигнал будет переозначен.

На этом пути может быть изучена семантическая сторона фундаментального противопоставления артикуляции <и> слоговедения. Слова имеют значения, но интонация накладывает на них свою переозначающую печать. В работу переозначения включается не только интонация, но и весь поток экспрессии – пантомимика, статика и динамика тела говорящего человека. Если бы ничего этого не было, речь представлялась бы как безжизненные звуки, издаваемые чурбаном. Вот почему интонация значительно больше, чем звуковое оформление предложения. Получившееся образование в целом может быть названо речевым поступком. В этой книге даётся подход к исследованию речевых поступков на материале сценической речи и ставится весьма существенная проблема о возможности произвольного управления произвольно неуправляемой системой.

Наконец, по аспекту управления может быть сделан третий вывод, который хотя и вытекает из материала, изложенного в этой книге, но не высказан там явно. Экспрессивная слоговая структура слова находится в постоянной корреляции с ситуацией разговора. Именно от изменения ситуаций и возникают переозначения речевых сигналов. Тогда можно сказать, что два исходных звена – язык и речь или строка из набора дискретных элементов и непрерывная цепь слогов, реализаторов этих элементов, – составляют саморегулирующуюся систему. В живом языке обе цепи находятся в состоянии неустойчивого равновесия. В словесном ряду всегда какие-то смысловые ходы или ослабляются, или пропадают. Их приходится замещать экспрессией, которая остаётся неопределённо многозначной. Но вот наступает момент, когда интонационно-экспрессивная неопределенность замещается словом с более ограниченным значением, чем интонация. Так из беспредельного океана экспрессивной энтропии вычерпывается алфавит значимых слов. Возможно, что история языка движется взаимодействием этих двух звеньев саморегулирующейся системы. Как только на каком-нибудь языке перестают говорить, т. е. ослабляется его слоговая реализация, – взаимодействие двух звеньев прекращается, язык становится мёртвым, все его значения фиксируются, а интонационная экспрессия вообще перестаёт прочитываться. Остаётся только экспрессия, вобранная в значения слов.

Таким образом, фактическое исследование элементарных проблем механизмов речи приводит нас к постановке сложнейших вопросов человеческой коммуникации. Не следует слишком рано покидать почву элементарных эмпирических фактов, но и не нужно, разрабатывая их, забывать конечную цель – саму проблему коммуникации. К сожалению, более или менее систематическая разработка этой проблемы начинается только в наше время.

В цепи языковой коммуникации самым доступным для изучения является акустическое звено и самым неприступным – участок внутренней речи. Возникает даже опасение, что в эту область (потому, что она внутренняя и субъективная) вообще нет научных подходов. Однако уже простое сравнение продукции, поступающей на речевой вход и выход, показывает, что языковые единицы и правила их структурирования в обоих случаях одинаковы, а речевая информация на входе и выходе – различна. Так как такое различие лишь в малой степени зависит от флуктуаций при транспортировке речи, следует думать, что оно определяется внутренним звеном. Это область

переработки речевой информации: на выходе всегда выдаётся иное по сравнению с тем, что поступило на вход.

В этой книге сообщаются материалы об изучении внутренней речи путём подхода через речедвигательный анализатор. Неожиданно для автора достаточно ценные наблюдения были получены даже рентгенографической методикой. Оказалось, что активность речевой периферии во время решения мыслительных задач – только один из механизмов этого процесса, и не самый существенный. Другой механизм – торможение речевых движений. Этот результат подтверждается данными, полученными по методике центральных речевых помех (ритмическое постукивание). Конечный вывод не оставляет сомнений в том, что внутренняя речь осуществляется не на словесном, нормализованном языке, а на специфическом субъективном языке, вырабатываемом в процессе накопления интеллектуального опыта. И это правдоподобно, так как сколько бы ни перефразировать словесный материал, из него не извлечёшь информации больше того, что в нём содержится. Кроме того, переработке информации мешала бы сильнейшая языковая избыточность. Эксперимент показывает, что внутренний язык является схематично-наглядным. Он и должен быть таким для того, чтобы коммутировать все приёмные сенсорные каналы с каналом словесной коммуникации. Информация, получаемая по сенсорным каналам, заходит в субъективные тупики, выход из которых обеспечивается лишь переводом её в канал коммуникации. Но для этого необходим язык перевода. Таким и является наглядная структура, так как из всех сенсорных каналов зрительный – наиболее мощный и способный отображать проекцию других каналов. Перевод был бы невозможен, если бы при взаимной переработке словесного и наглядного языков не применялись общие правила. Такими являются правила логики. Вот почему наглядное отображение преобразуется в малоизбыточную схему. Так как сенсорные каналы являются постоянными поставщиками новой информации, коммутация их с каналом коммуникации становится источником творчества. Более подробное изложение этого вопроса потребовало бы обсуждения специальных подходов к проблеме наименования и значения, что не входит в задачу автора предисловия.

Среди вопросов, поставленных в предлагаемой книге, нельзя было обойти вопрос о механизме работы гортани. В этой области автор, примыкая к концепции R. Husson'a, считал нужным внести поправку. Смысл её состоит в том, что нервный импульс на Musculus Vocalis регулирует не момент раскрытия голосовой щели, а её закрытие. Эта поправка исходит из предположения, что при раскрытии щели установка мышц нарушается, и тогда время закрытия будет неуправляемо. Наоборот, при нервном управлении временем закрытия щели мышечная установка будет строго учтена в расчёте на определённое подсвязочное давление при последующем раскрытии голосовой щели.

В настоящее время представление автора по поводу работы гортани несколько изменилось. Концепция R. Husson'a продолжает признаваться правильной, но в неё вносятся некоторые ограничения. В статье о теориях образования голоса[4] рассма-

[4] Сб. «Мышление и речь». – М.: Изд-во АПР. 1963. – С. 219–220.

тривается правдоподобность разных моделей голосообразования без привлечения новых фактов, но с учётом работы всего фонационного аппарата в речевом и певческом режимах. Автор приходит к выводу, что гортань может работать по обоим механизмах – по миоэластическому и нейрохроноксическому. Эти механизмы могут совмещаться и разделяться.

В заключение автор считает приятным долгом принести глубокую благодарность Р. Якобсону, который внимательно ознакомился с содержанием этой книги, и работникам издательства «Мутон», под руководством которых она выходит в такой безукоризненной форме. Выражаю сердечную благодарность моим друзьям – И.А. Зимней и Н.В. Витт, а также Е.И. Исениной за помощь при просмотре корректуры. Я глубоко признателен переводчикам <Р. Абернати и А. Филонов-Гоув>, которые взяли на себя тяжёлый труд и довели его до победного конца.

Август 1966 г.

Опубликовано: Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды). Составление, научная редакция, текстологические примечания, биографический очерк С.И. Гиндина. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 79–86.

Н.И. Жинкин

МЕХАНИЗМЫ РЕЧИ

Глава III. Патология речевого процесса

§ 8. Заикание

Заикание обычно определяют как вид невроза. Однако никакой теории этого невроза не существует. Способы лечения нащупываются чисто эмпирически и на практике приводят к очень неровным и не всегда надёжным результатам. Из числа лечившихся многие остаются заиками на всю жизнь. При лечении, кроме общеоздоровительных мероприятий и щадящего от психических травм режима, применяются специфические коррекционные воздействия на речь заикающегося. У заики вполне исправен, даже больше того, обострён слуховой контроль. Он приходит в тем большее беспокойство, чем более дефектна принимаемая им собственная речь. При функциональном заикании вся система речевых органов и корковая часть речедвигательного анализатора не имеют никаких органических недостатков. Исходя из этого, обычно полагают, что при заикании нарушается координация речевых органов. Это общее положение весьма мало продвигает вперёд теорию вопроса. Заикающийся иногда может произносить слова и целые фразы без всякого заикания. В этот момент у него почему-то координация речевых органов так же сохранна, как и всё остальное. Тогда возникает гипотеза о том, что у заикающегося нарушена ритмическая сторона речи.[1]

[1] См., например, М.Е. Хватцев. Логопедия. – Учпедгиз, 1951. – Стр. 198.

Сущность специфических коррекционных воздействий на речь и состоит в том, чтобы восстановить ритмику речи. Заику упражняют в скандированном, метрическом произнесении фраз или в распевном произнесении.

Однако скоро обнаруживается, что заикающийся легко справляется с распевным и скандированным произнесением, но при переходе на разговорную речь или чтение заикание возобновляется с полной силой, а предшествующие упражнения в распевном произнесении не оказывают заметного эффекта. Кроме того, известно, что многие заикающиеся в совершенстве владеют ритмом и являются прекрасными музыкантами или танцорами. Для заикающегося вполне доступно напевное, темпоритмическое произнесение ряда слов.

Из этих общеизвестных фактов для нашей темы могут быть сделаны некоторые полезные выводы. Внесение напевности и постоянного темпоритма изменяет систему слогоделения. Возникает однообразный и всегда постоянный слоговой стереотип, в котором одна сильная слоговая позиция отделяется от другой сильной позиции точным и постоянным промежутком времени. Такое чередование может быть хореическим, ямбическим, дактилическим и т. п. Однако живая разговорная речь и беглое чтение строятся по другому стереотипу. Здесь выработаны другие правила для сочетания слогов в слово, т. е. сочетания произносительных единиц речи. Каждое из слов различно по метрическому строю. В речи всё время происходит смена метров. Сообщение составляется из разнометрических слов. Кроме того, вся фраза не членится на равновеликие группы слогов, отмеченных конечной цезурой (как в стихе), а распределяется по разновеликим слоговым отрезкам – синтагмам. В живой речи всё время происходят темпоритмические перебои, имеющие определённое смысловое значение.

Таким образом, если двигательный слоговой стереотип словопроизнесения однороден по динамической конструкции и неизменен, то он может повторяться в этой форме длительное время без нарушения. При этом способность словообразования у заикающегося сохраняется. Если же двигательные слоговые стереотипы произносимых слов неоднородны по динамической конструкции и происходит перемена мест сильных позиций от слова к слову и от синтагмы к синтагме, то слогообразование у заикающегося нарушается. Он останавливается на одном из слогов или повторяет его несколько раз.

Происходит разрушение динамической конструкции нормализованного во времени слогового стереотипа. В этом и состоит сущность заикания.

Так как каждое из отобранных во фразу слов имеет особую динамическую конструкцию, то для произнесения каждого слова должен даваться всякий раз особый импульс для его запуска. При этом должно учитываться всё слово в целом – его начало, середина и конец, – так как только в этом случае будет определена полностью его динамическая, акцентновыделительная структура. Иначе говоря, при запуске слова, равно как и всей фразы в устной речи, необходимо упреждение предстоящих к произнесению элементов и удержание произнесённых. Если схема упреждения всё время остаётся постоянной, как это бывает при скандированном произнесении, то импульсы для произнесения слов следуют друг за другом без нарушения. Верно

и обратное положение: если импульс на произнесение слова прервался, то это значит, что нарушен переход от одной упреждающей схемы к другой. При этом он нарушен не в самом сложившемся двигательном стереотипе, так как иногда каждое из слов произносится вполне правильно, а в проведении импульсов от ядра речедвигательного анализатора к эффекторам. Импульс на произнесение последующего слога как бы не может пробить себе дорогу через временно возникшую тормозную преграду.

Вывод, к которому мы пришли, может быть сделан на основе внешних наблюдений за процессом заикания. Уже при этом обнаруживаются весьма существенные элементы механизма речи. С новой стороны возникает проблема двигательного слогового стереотипа и его синтезирование при помощи удерживающих и упреждающих импульсов. Однако полученный вывод мало конкретен, так как не учтена вся система речевого механизма. Отсутствуют наблюдения даже за самими эффекторами в момент заикания. На это обстоятельство следует обратить внимание, так как оно имеет принципиальное значение. Сложилось убеждение, что основными органами речи являются те, которые производят активные артикуляционные движения (язык, губы, нёбная занавеска, нижняя челюсть). Движения этих органов можно определять простым наблюдением без применения инструментов. Другим органам речи не придавалось значения. Так, глотка рассматривается просто как проходная для воздуха трубка. Иногда ей отводятся не вполне определённые резонаторные функции. В связи с этим лишь в очень редких случаях интересуются тем, как в процессе заикания ведёт себя вся система речевых эффекторов. В специальных клиниках по лечению заикания производят всестороннее исследование заик, в том числе и рентгенологическое. Исследуются лёгкие, пищеварительная система и т. п. Но рентгеновская методика не применяется для наблюдения за движением речевых органов, исходя из того предположения, что ничего нового таким способом получить невозможно. В действительности же оказывается, что первое же инструментальное наблюдение за органами, скрытыми в полостях тела, разрушает укоренившиеся теоретические предрассудки и шаткие гипотезы по вопросу о заикании.

Так, существует мнение, что заикание возникает на почве неправильного дыхания. Полагают, что нарушение дыхания и приводит к заиканию. В связи с этим особым разделом работы с заикающимися является постановка правильного дыхания. Однако практически все усилия, направленные в эту сторону, не приводят к ожидаемым результатам, так же как и методика скандированного произнесения.

А.В. Шокина[2] провела наблюдения за движением диафрагмы у заикающихся, применив для этого пневмографическую методику и рентгенокимограф. Когда были получены достаточно точные данные о движениях диафрагмы, обнаружилось, что при эволюционном или функциональном заикании дыхание в покое совершенно нормально и ритмично, дыхание же во время речи резко меняется. При заикании после контузии картина иная. В этом случае дыхание в покое нарушено так же, как при речи. Таким образом, механизм заикания различен в разных случаях. Постановка

[2] А.В. Шокина. Некоторые особенности расстройства дыхания при коммоционно-контузионных логопатиях. Труды Ленинградского научно-исследовательского ин-та по болезням уха, носа, горла и речи, т. VIII. – Медгиз, Ленинградское отделение, 1947. – Стр. 166.

свободного дыхания при функциональном заикании не может исправить нарушенного речевого дыхания. Последнее само является результатом расстройства функций речевого механизма или какого-то звена, участвующего в регулировке собственно речевого дыхания. Вот почему построение теории заикания возможно лишь после того, как будет выяснен механизм речи.

Недостаток сведений о функциях речевых органов сказывается ещё на одном, центральном для проблемы заикания, понятии. Уже в глубокой древности обратили внимание на наличие судорог в момент заикания. Однако в описании этих явлений с конца XIX в. после работ Сикорского, Гуцмана, Фрёшельса и др. не добавилось ничего нового. Эти авторы, так же как и современные, основываются на наблюдениях за движениями внешне видимых органов речи. Установлено два вида судорог: клонические, т. е. быстро следующие друг за другом кратковременные сокращения и расслабления мышц, и тонические судороги, т. е. длительное сокращение мышц и связанное с этим вынужденное напряжённое положение данного органа. Одни из авторов, например Фрёшельс, считают, что заикание всегда начинается с клонуса и в более поздней стадии переходит к тоническим судорогам. Другие, как, например, Орфинская, Рейнгардт и Налётова, разделяют заик на два типа – клоники и тоники. Однако ни одна из этих концепций не является убедительной, так как само явление судорог изучено поверхностно.

Анализ судорожных явлений в общей системе речевого процесса, даже без дополнительных фактов, позволяет сделать некоторые выводы для руководства дальнейшим исследованием. Систему речевых эффекторов можно рассматривать как прибор, состоящий из трёх звеньев: звено звукогенераторов, резонаторов и энергетическое звено. К звукогенераторам относятся: а) голосовые связки для образования гласных и б) язык и губы при артикуляции согласных, когда в полости рта образуются или прорываемые воздухом затворы, или узкие щели, в которых в турбулентном воздушном потоке возникает шумовой звук. Генерация звука возможна лишь при определённых энергетических условиях, т. е. при определённом аэродинамическом режиме. При клонической судороге языка или губ или тех и других вместе воздушный поток в надставной трубке будет прерываться. Звукообразование сохранится, т. е. будет слышно произнесение *п-п-п-п* или *к-к-к-к*, но аэродинамические условия останутся постоянными, тогда как они должны были бы измениться при переходе к артикуляции следующего звука, например *а* (*па, ка)* или при переходе к следующему слогу *ра*. Смена артикуляции автоматически вызывает смену воздушных давлений. Регулировка речевого дыхания производится движениями самих речевых органов. Это авторегулирующийся механизм. Если не произошла смена артикуляции, то не произойдёт и изменения аэродинамических условий в надставной трубке.

То же самое происходит и при тонической судороге. При заикании на *п* крепко сожмутся губы, при заикании на *к* спинка языка прижмётся к твёрдому нёбу. Так как надставная трубка перекрыта, то нет и условий для генерации звука. Начнётся только первая фаза – приступ. То же относится и к работе голосовых связок. У заикающегося вибрация голосовых связок находится в норме. Он не является афоником. Клоническая и тоническая судороги захватывают лишь функцию приведения голо-

совых связок, т. е. сужение и расширение голосовой щели. Но изменение просвета голосовой щели изменит подсвязочное давление – и, следовательно, снова нарушится одно из звеньев авторегулировки аэродинамических условий образования звука. К такому же выводу следует прийти в части резонаторной системы. У заикающегося оба резонатора –ротовой и глоточный – как резонаторы, работают нормально, так как произносимые звуки содержат узнаваемые слухом характерные форманты. Но судорога в любом из резонаторов будет снова разрушать механизм авторегулировки подачи энергии для звукообразования.

Итак, в каком бы месте ни происходила судорога, при этом всегда будет нарушаться саморегулировка механизма речи, ибо открывание и закрывание проходов для воздуха производится движениями речевых органов. Однако нарушение в подаче энергии возникает только в том случае, если произойдёт остановка движения одного из органов. В любой момент движения органов всё равно автоматически будет происходить регулировка подачи энергии, и лишь в тот момент, когда какой-нибудь из них застынет в неподвижности, весь процесс остановится. Это значит, что какой-то из речевых органов в момент заикания всегда будет находиться или в заторможенном состоянии, или в состоянии инертного, затяжного возбуждения. Тоническая судорога в обоих случаях должна войти как неизбежный компонент в каждый акт заикания. Другие органы могут находиться в клонусе, но остановка процесса произойдёт только от того, что в каком-либо месте создались невозможные условия для смены речевых движений.

Как же понять клоническую судорогу? Если человек произносит подряд слоги *па-па-па-па*, то такое произнесение следует назвать нормальным. Судорога появится только тогда, когда на *п* произойдёт задержка, остановка: *п-п-па, п-п-па, п-п-па.* Если произносится простой слог *а,* то и здесь заикание будет при задержке *а.* Вначале будет задержка, потом отступ. В этих случаях клоническая судорога содержит в себе как начальный компонент тоническую задержку. В других случаях тонический компонент может быть только на глотке, а клонус – на языке и губах, что будет выражаться в их дрожании. Заикание в клинической форме не имеет ничего общего с персеверацией (повтором) слогов. Персеверация – результат инертности центрального возбудительного процесса, само же произнесение слогов вполне нормально. У заикающегося же происходит поломка ранее крепко сложившегося нормативного слогового стереотипа слова в момент его запуска. Стереотип ломается в основной его части – в произносительной единице, в слоге. Вследствие задержки в синтезе слога речь прекращается, хотя клонические движения не только некоторых речевых органов, но и других мышц, например крыльев носа, могут сопровождать тоническую задержку.

Анализ судорожных явлений привёл нас к тому же выводу, как и рассмотрение запуска слоговых стереотипов разной динамической конструкции. При заикании переход от *слогового* стереотипа одной конструкции к стереотипу другой конструкции вызывает тоническую задержку или поломку слогообразования. Следовательно, в этот момент нарушается связь между центральным управлением и эффекторами. Но связь нарушается только в каком-то одном звене, а именно в синтезе слога. Следу-

ет допустить, что в системе органов речи есть специальное слогообразующее звено. Этот вывод подводит нас к одной из центральных проблем механизма речи, так как слог является произносительной единицей.

Более точное рентгенологическое наблюдение за движениями органов речи в процессе заикания доставляет богатый материал не только для того, чтобы подтвердить выставленную здесь концепцию и вскрыть последовательные этапы развития процесса поломки слогового стереотипа, но и для того, чтобы на случае патологии обнаружить взаимоотношения и связь разных систем речевых органов в норме. Изложение этих фактических материалов и их обсуждение отнесено в последнюю главу нашей работы, так как разобраться во всех этих довольно сложных явлениях можно лучше после определения функций разных звеньев речевого механизма в целом и их совместной работы.

Подводя итоги этой главы, можно кратко сформулировать следующие общие положения. Объединение и систематизация фактов, полученных при изолированном изучении разных патологических явлений речевого процесса, дают в руки ценный материал и являются одним из важнейших методов исследования механизма речи. Здесь мы с новой стороны встречаемся с теми же центральными проблемами, которые неизбежно возникают при изучении речи разными другими способами и в разных дисциплинах. Эти проблемы группируются вокруг двух основных вопросов – приёма и выдачи сообщения. Для решения этих вопросов возникает необходимость выяснить состав элементов сообщения. Из материалов по изучению афазий вытекает, что в состав сообщения входят разнообразные единицы, каждая из которых анализируется и синтезируется в разных системах. Речевой тембр входит в статическую систему речи и является устойчивой нормативной единицей, выполняющей сигнальную функцию различения звуковых комплексов, составляющих слово. Нарушения в этой системе приводят к десемантизации звуковых комплексов и невозможности приёма и выдачи сообщения.

На выходе речевых эффекторов формируется новая речевая единица, произносительная, – это слог. Тембры входят в состав слога, но сами изолированно, вне состава слога, непроизносимы, так как являются лишь признаками речевого звука. В момент нарушения слогообразования, как при заикании, прекращается и речь. Набор слогов, составленных по определённым, регулируемым нормой правилам, образует слово, которое следует рассматривать в составе механизма речи как двигательный стереотип. Слово является основной единицей сообщения, так как только оно обладает предметным значением. Накопление словаря для составления из его элементов сообщения происходит извне, через посредство приёма речи слухом. Нарушение слухового приёма приводит к невозможности образования двигательного стереотипа слова, так как обратная кинестезическая связь лишается контроля. Слогообразование и слогоделение составляют динамическую систему речи.

Отбор слов по определённым правилам составляет сообщение. Как для слова, так и для сообщения в целом необходимо удержание предшествующих элементов и упреждение предстоящих реализации. Нарушение этого приводит к невозможности приёма и составления сообщения, что наблюдается при амнестической и премо-

торной афазиях. Указанные вопросы во многом совпадают с теми, которые поставлены в предшествующих главах этой работы. Они и составляют ту проблематику, которая является общей для разных дисциплин, изучающих речевой процесс и нуждающихся в исследовании механизма речи. В новой постановке те же вопросы возникают и в других направлениях, изучающих речь, которые будут рассмотрены в двух следующих главах.

Опубликовано: Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН, 1958. – С. 79–84.

Глава XIII. Разладка механизмов произнесения слов

§ 41. Дефекты запуска словесного стереотипа (заикание)

При произнесении заиками гласных статическая рентгенография не показывает никаких отклонений от нормы. На рентгеносхемах (рис. 91) представлено произнесение заикающимся *а*, *о, э, у, и*. Видно, что, в отличие от глухонемых, объём и формы глоточной трубки на каждом из звуков вполне соответствуют норме. Это значит, что дифференцировки в области как произвольного, так и непроизвольного управления выработаны вполне точно и нормативно. Обратная связь от периферии анализатора к центру действует исправно. Ядро речедвигательного анализатора обладает всем необходимым для того, чтобы дать запуск нормативно сложившемуся словесному двигательному стереотипу. <…>

Однако в момент произвольного запуска словесного стереотипа наблюдается совершенно другая картина. Нами было произведено 4 пятисекундных кинорентгенорегистрации движений надставной трубки у двух заикающихся. Покадровый анализ полученного материала достаточен для того, чтобы уловить общие особенности дефекта. <…>

Тонические колебания глоточной трубки в области верхнего сжимателя – явление, соответствующее норме. Оно было неоднократно отмечено в этой работе. Перед произнесением ряда заученных слов или, как здесь, при выслушивании задания или вопроса, требующего ответа, у испытуемых нередко наблюдается активность периферии. Это неосознаваемое внутреннее проговаривание полученного задания, в результате которого, надо думать, импульсы обратной связи усиливают следы слов, составляющих задание, или слова подготавливаемого ответа. Таким способом отобранные из словаря слова удерживаются в состоянии возбудительной готовности. Следовательно, у заики не только нет никакого дефекта в обратной связи, но, скорее, можно говорить о повышенной чувствительности периферии речедвигательного анализатора в момент слухового приёма. <…>

Все эти факты подтверждают, во-первых, наличие в норме единого импульса из премоторной области при запуске словесного стереотипа и раздвоение этого импульса по двум путям – пирамидному и экстрапирамидному. Во-вторых, сильнейшее тормозное ослабление экстрапирамидного импульса, тоническое расширение глоточной трубки и выход её из повиновения коре. Заикающийся хорошо слышит получившийся дефектный акустический продукт и, подчиняясь слуховому контролю, производит

максимальные потуги для усиления произвольного импульса на ротовую артикуляцию. Он как бы «выдавливает» артикуляцию, что обычно сопровождается так называемыми сопутствующими движениями головы, туловища, раздуванием ноздрей (симптом Фрёшельса) и т. п., но ротовая артикуляция или не осуществляется, или проскакивает как искра. Получившееся в конечном счёте произнесение схематично можно изобразить так: *Нннн ддачу паэду.*

Между прочим, явление, зарегистрированное в кадрах 37–40, где происходило расхождение ротовой артикуляции и глоточной модуляции, имеет место и в норме. Сюда относятся специально обсуждённые выше случаи «пропажи» слогов как явление, характерное для разговорного стиля речи. Отличие патологии и нормы состоит в том, что при «пропаже» слогов глоточная трубка не находится в состоянии тонического торможения, вследствие чего ротовая артикуляция осуществляется легко и свободно. Глотка просто по инертности не успевает проделать слоговых модуляций или производит их ослабленно. Это явление нормализуется языком и санкционируется слуховым контролем. В патологии же, в результате нарушения непроизвольного управления, саморегулировка выходит из строя полностью или частично, что вызывает дефектный акустический продукт. <…>

Как видно, развёртывающаяся в кинокадрах картина, даже при ограниченном числе случаев, достаточно красноречива и богата для того, чтобы подтвердить основные ранее выставленные положения о механизме речи. Вместе с тем сами эти общие положения открывают перспективы для объяснения механизма заикания.

Несмотря на то, что заикание издавна привлекало внимание людей, описательная картина процесса остаётся бедной. Она ограничивается констатированием двух видов судорог – клонических и тонических. Остальное сводится к догадкам. Кинорентгеносъёмка доставляет наглядный материал для более точного установления самих исходных фактов, подлежащих объяснению. Она даёт возможность наблюдать движения речевых органов в микроинтервалах времени. Это своего рода микроскоп речевых движений.

Переходя к некоторым общим выводам, прежде всего следует ещё раз подчеркнуть различия в картине заикания и глухонемоты. При глухонемоте обнаруживается вялость или полное отсутствие дифференцировок объёмов глоточной трубки. Это значит, что подкорковый механизм саморегулировки речевых движений, хотя и обеспеченный всеми необходимыми нервными путями и приспособлениями, функционально бездействует. Вследствие отсутствия обратной связи он не усвоил кодового шифра, по которому могли бы саморегулироваться разные мышечные синергии в процессе речи вообще и в речи на том или другом языке в частности. Первоначальная пустота корковой части речедвигательного анализатора заполнена лишь частично связями произвольного управления.

У заикающегося в полной мере сформирован кодовый шифр на подачу и приём импульсов по всем принимающим участие в речи мышечным синергиям, но в процессе запуска происходит поломка словесного динамического стереотипа. При этом отказывает произвольно не управляемая система саморегулировки речевых движений. Посыл импульсов по коду или затягивается, или укорачивается, или даже вы-

падает, но не перепутывается. Порядок элементов в словесном стереотипе остаётся правильным.

Представленный выше материал заставляет думать, что при заикании возникает блуждающий возбудительный или тормозной процесс, который то застаивается у выхода из премоторной зоны и вообще запирает из неё выход, то застойное состояние запирает выход по пирамидному пути, то по экстрапирамидному. Для установления этих явлений есть определённые индикаторы. Непомерное тоническое расширение глоточной трубки, при котором она теряет форму, необходимую для резонанса определённого звука, свидетельствует о застойном торможении на выходе к экстрапирамидным путям. Сверхдлительное сохранение определённой формы глоточной трубки обнаруживает инертность возбудительного процесса, распространившегося на произвольно не управляемую систему. Сверхдлительная застывшая ротовая артикуляция какого-либо звука указывает на застойное возбуждение произвольного импульса. Укорочение звука, обычно гласного, до сотых долей секунды говорит о мгновенном прорыве тормозной или возбудительной блокады. Расхождение ротовой артикуляции и глоточной модуляции обнаруживает напряжённую борьбу возбуждения и оттормаживания. Во всех случаях микроанализ речедвижений даёт основания для того, чтобы при понимании общих основ механизма речи делать выводы о характере дефекта управления процессом.

Из предложенного описания вытекает, что механизм заикания представляет собой случай специфической патологической формы срыва индукционных отношений между корой и подкоркой. Следует выяснить, в чём именно состоит эта специфичность.

В параграфе о корковом уровне управления процессом произнесения выдвинута гипотеза о соотношении коры, подкорки и периферии при внутренней речи. Она исходила из учёта индукционных отношений и опиралась на регистрацию микродвижений языка и глоточных модуляций как индикатора этих отношений. В опыте обнаруживаются два способа усиления следов словесного стереотипа при отборе слов: усиление через обратную связь при микродвижениях периферии речедвигательного анализатора и усиление при образовании кольца отрицательной индукции на выходе из премоторной зоны. В последнем случае индикатором было некоторое расширение глоточной трубки у верхнего сжимателя.

Продолжая пользоваться теми же индикаторами при анализе случаев заикания, можно установить следующее.

При заикании происходит максимальное, так сказать запредельное, перевозбуждение словесного стереотипа. В нормальном стереотипе произнесение каждого звука и слога требует особых силовых и временных индексов. Перевозбуждение снимает силовые и временные соотношения, поэтому стереотип и ломается именно в части этих характеристик при сохранении порядка следования элементов. Во внутренней речи усиление словесного стереотипа происходит при отсутствии громкого произнесения. Саморегулировки речедвижений и, в особенности, аэродинамических условий фонации не требуется. Поэтому торможение выходов на произвольно не управляемую систему только усиливает словесный стереотип и ничего не нарушает. Если же торможение или перевоз-

буждение непроизвольной системы речедвижений наступает в момент самих речедвижеиий, в процессе фонации, то, конечно, происходит разладка саморегулировки. Во внутренней речи механизм саморегулировки речевого дыхания может быть ослаблен или даже исключён. Устранение же его в громком произнесении ломает саму речь.

Вопрос о том, при каких условиях возникает застойный процесс, приводящий к выключению саморегулировки громкой речи, изучен очень мало. В общей форме всё же можно допустить, что нарушение индукционных отношений начинается с потери равновесия в работе слухового и речедвигательного анализаторов, с разладки приёма и выдачи.

Заикание чаще всего возникает в детстве. При повышенной эмоциональной возбудимости или при сильных аффектах вроде страха происходят значительные перестройки во внутренней среде организма, что тотчас же сказывается на речи, делая её прерывистой. Саморегулировка речедвижений, не сложившаяся ещё в полной мере в опыте речи, затрудняется. Торопливая и прерывающаяся речь принимается слухом говорящего и расценивается им как дефектная. В дальнейшем страх за исход речи только усиливает эмоциональные сдвиги во внутренней среде и приводит к резкому нарушению регулировки аэродинамических условий фонации. Речедвигательный анализатор широко распространяется на территориях, обслуживающих важнейшие функции жизнедеятельности, поэтому в угрожающие моменты речевое управление устраняется с этих территорий. Чем больше возрастает опасение за исход речи и чем в большей мере произнесение оценивается слухом как дефектное, тем сильнее нарушается речевая саморегулировка. Это состояние через несколько повторений превращается в патологический условный рефлекс и возникает всё чаще, теперь уже перед началом речи. Процесс становится циркулярным, так как дефект на приёме усиливает дефект на выходе.

Замечено, что ослабление слухового приёма в виде создания шумовых помех уменьшает заикание. Однако очевидно, что такой способ ни в какой мере не может способствовать излечению от этого дефекта. При любых внешних помехах своя речь будет слышаться через костномышечную проводимость. Для устранения дефекта должна быть устранена его причина, т. е. нормализованы индукционные отношения и восстановлена саморегулировка речедвижений. Вот почему речевые упражнения не могут привести к положительному результату. У заики словесный стереотип сложился вполне нормально, нарушен лишь момент его запуска. Не достигает цели и постановка дыхания, так как нарушение регулировки аэродинамических условий само есть следствие патологического изменения индукционных отношений.

Из всего сказанного вытекает, что практическая задача устранения дефекта заикания сводится к вопросу о восстановлении саморегулировки произвольно не управляемой системы речи. Как это ни покажется первоначально странным, но это другой аспект проблемы сценической речи. В обоих случаях ставится задача овладения произвольно не управляемым компонентом речедвижений. Актёр на сцене находит способы перестройки внутренней среды организма, но и дефект заикания пропадёт, если будут найдены способы устранения патологических перестроек внутренней среды. Такое сближение, казалось бы, весьма различных явлений не

пришло бы в голову, если бы некоторые факты из практики лечения заикания не толкали на это.

В 1953 г. в 169-й школе Свердловского района Москвы от Института художественного воспитания АПН РСФСР вела занятия с заикающимися Н.П. Филатовская. Прежде всего, интересен самый путь, который привёл её к этой работе. Н.П. Филатовская не врач и не логопед, а мастер художественного слова и педагог по технике сценической речи. Ведя в 1940 г. кружок художественной самодеятельности в Доме пионеров Октябрьского района Москвы, она обнаружила, что занятия по системе К.С. Станиславского привели к устранению заикания у одного из учащихся. В дальнейшем она разработала ряд приёмов, которые во всех довольно многочисленных случаях приводили к положительному результату.

Сущность этих приёмов сводится к следующему. Во-первых, освобождение тела от всяких излишних напряжений и двигательных тормозов, главное же – перестройка внимания, в основе которой и лежит урегулирование индукционных отношений. Ученик получает задание – например, перекладывать на столе предметы в определённом порядке или вообще производить какой-нибудь ряд физических действий. Одновременно с этим он должен произносить какую-либо фразу, например, *Сегодня хорошая погода*. Задания могут быть проще и сложнее, но всегда должны быть разнообразны. Внимание ученика прежде всего привлечено к физическим действиям и отвлечено от процесса произнесения. Вследствие этого сверхсильное застойное возбуждение словесного стереотипа ослабляется и индукционные отношения нормализуются. После успеха в произнесении заданных фраз переходят к вопросам и ответам и далее к разговору на простые темы, всё время сохраняя физические действия, отвлекающие внимание от речи. Устранение дефекта в процессе занятий приводит к угасанию патологического условного рефлекса на основе положительного подкрепления при слуховом приёме, и речь восстанавливается.

В методе физических действий играет роль не только общее упорядочение индукционных отношений, но и восстановление последовательности возбудительных и тормозных импульсов соответственно специальным нормам переменных слоговых стереотипов слов. Иначе говоря, усиливаются как раз именно те метрически переменные специфические словесные стереотипы, которые «пугают» заикающегося и неудача в производстве которых вызывает полное расстройство индукционных отношений, так как приём не соответствует выдаче.

Как только речь переходит на скандирование, метрическое произнесение, заикание пропадает, потому что все слова выравниваются по месту ударения, по слоговой динамике. Заикание возобновляется при быстрой разговорной речи, потому что появляется разнометричность и разнодлительность слов. Каждая новая перемена метра должна быть упреждена. Только при этом условии речевые эффекторы сработают правильно. Известно, что и в норме при торопливой речи или в ситуации, когда хочется сказать много в очень ограниченный отрезок времени, упреждение запаздывает и слова перепутываются, растягиваются или выпадают из речи. Для восстановления нормального разнометрического стереотипа слов необходимо усилить упреждение перехода от одного метра к другому. Впереди надо пустить силу, которая, как «на

буксире», потянет за собой переменное упреждение. В дальнейшем буксир можно ослабить и в конце концов вовсе убрать. Физические действия и являются таким буксиром. В процессе восстановительной работы заикающийся при произнесении фразы на каждом слове производит ударение рукой, движением головы и телом. Вся пантомимика в той или другой степени и форме может быть вовлечена в усиление словесных динамических акцентов. Работники сцены давно знают, что речь следует за жестом и мимикой. Человек прежде повернётся, встанет в позицию и обратит взор на собеседника, а потом уже заговорит. Взгляд и встречная улыбка предшествуют дружескому обмену приветствиями. За жестом пойдёт слово. Жест вообще в норме усиливает динамические словесные модуляции речи.

Пантомимика, свойственная речи как её неизбежный динамический аксессуар, как единый с интонацией поток экспрессии, при известных условиях может стать буксиром разнометрического потока слов. Таким условием является произвольное управление скелетной мускулатурой. Заикающийся в восстановительных упражнениях выделит произвольным движением то одну слоговую группу, то другую – и тем самым усилит поражённое расстройством индукционных отношений упреждение произвольно не управляемого словесного слогового стереотипа. Разрушенный в части непроизвольно управляемой системы речевой стереотип будет усилен нормально действующими произвольно управляемыми движениями скелетной мускулатуры. Это внесёт не только общее, но и нужное специфически для речи упорядочение индукционных отношений.

В нашу задачу совсем не входит обсуждение методики лечения заикания. Кратко описанный выше опыт приведён только для того, чтобы показать, что существует много разнообразных путей и средств воздействия на произвольно не управляемый компонент речедвижений. Важно всякий раз выяснить постоянно меняющуюся роль и место этого звена в разных видах речи, в разных видах деятельности, в которых принимает участие речь, и в разных формах нарушения речевого процесса.

Опубликовано: Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН, 1958. – С. 338–347.

Н.И. Жинкин

ПСИХОЛОГИЯ КИНОВОСПРИЯТИЯ

Вопрос о том, как разные группы и категории людей воспринимают тот или другой фильм, несомненно, представляет большой интерес для исследователя. Надёжный научный материал по этой проблеме не только способствовал бы развитию кинематографии, но и позволил бы сделать общие выводы о путях формирования интересов и вкусов в разные периоды и в разных слоях общества.

Однако наряду с этой проблемой, решаемой эмпирически, путём сбора материалов, отражающих оценки зрителей, и обработки результатов этого сбора, существует другая, аналитическая проблема – *проблема механизма самого восприятия*

кинофильма. Восприятие – это неповторимый конкретный процесс, зависящий всякий раз от воспринимаемого предмета и ситуации. Вариантов восприятия столько, сколько жизненных встреч в человеческой деятельности. Очевидно, что особая специфическая группа возникает в том случае, когда объектом восприятия становится произведение искусства.

Восприятие в искусстве как бы возводится в квадрат: в произведении искусства мы можем увидеть *то* и *так, что* и *как* видят люди, это видение самого видения. Степень можно увеличивать, так как мы смотрим не только своими глазами, глазами героев, но и глазами авторов. И хотя восприятие не единственный компонент искусства, искусство во всех его видах начинается с восприятия.

Для того чтобы решать проблему механизма восприятия в каком-либо из видов искусств, необходимо учесть конвенциональные условия, то есть условия и ограничения, наложенные на каждый из этих видов выбором чувственного материала. Произведения живописи и графики ограничены двухмерным пространством, в котором рукой художника наносятся пятна, читаемые в восприятии как статические фон и фигуры. Иллюзорно может быть введено и прочтено третье измерение и различные глубинные смещения пространства. Скульптура не ограничена двухмерностью: вокруг изваяния образуется сфера иллюзорного пространства определённой мощности, зависящей от найденного равновесия скульптуры и ансамбля, в который она входит. И ограниченное статикой и материалом изваяние приобретает позу, жест и иллюзорное движение в пределах образовавшегося пространства. Даже архитектура подчинена строгим правилам ансамблевой зависимости. Строение, вынутое из ансамбля, теряет архитектурный смысл. Сформированный же архитектурный ансамбль управляет движением человека: уходящая вдаль улица или анфилада комнат зовёт вперед, зал или площадь – останавливает, дверь приглашает войти, и т. п.

Наиболее сильные ограничения, по-видимому, наложены на словесные искусства и музыку, в обоих случаях материал восприятия сведён к минимуму. Перед читателем находятся правила словосложении. В музыке перед слушающим развёртываются последовательности исчезающих звуков. В этом случае воспринимать – это не просто следить за каждым элементом последовательности, а синтезировать их, удерживать и упреждать направление развёртывающегося музыкального движения. Надо научиться музыку слушать. Словесное и музыкальное искусство наиболее тесно соприкасаются в поэзии. И вместе с тем литература и музыка – два полюса. На одном полюсе –определённость словесных обозначений, на другом – по-разному интерпретируемый узор звуковых конструкций. Существенно, что направляющиеся из этих полюсов потоки пронизывают все виды искусств. В живописи и даже в беспредметном орнаменте содержится способ членения пространства, улавливается музыка. Мера литературного и музыкального начала может возрастать. Есть такие виды искусства, которые в своей технологии исходят из литературы или музыки, или из того и другого, как в драматическом и оперном театре. На сцене словесные реплики преобразуются в речевые поступки. Аналогичное преобразование литературного либретто в музыкальное действие происходит и в опере.

Однако не нужно думать, что полярны лишь литература и музыка. Каждое искусство можно представить как некоторую область сферы, от которой направляются потоки влияний на все другие области. Про кино принято говорить, что именно в нём осуществляется синтез искусств. Но в определённой мере то же можно сказать и о любом другом искусстве. Страницы литературного произведения могут быть живописными, театральными, музыкальными, кинематографичными, монументальными и т. п. И музыка может быть живописной, театральной, кинематографичной и т. д. <…>

Процесс восприятия произведений искусства может быть отнесён к классу односторонней коммуникации. Человек видит окружающую действительность, но его видение остается субъективным. Преобразование этого субъективного образа в чувственную наглядность через восприятие открывает двери для всякого другого человека в область, которая до этого была ему недоступна. В результате субъективный образ объективизируется. Опыт одного воспринимающего сливается с опытом других.

1. Документальная природа кино

Выше было замечено, что по характеру ограничений, налагаемых материалом воспринимаемого объекта, все искусства специфичны. Кинофильм в этом отношении занимает особое место. Другие произведения создаются непосредственно руками человека под контролем зрения и слуха, с применением весьма простых инструментов. В руки могут быть взяты кисть, карандаш, нож, перо, резец, рейсфедер и т. п. В других случаях рабочим инструментом становится голос человека и всё его тело. Это до некоторой степени напоминает кустарное производство. В кинематографе же применяется довольно сложная аппаратура: по существу, это целая промышленная отрасль. Главным инструментом становится искусственный глаз – съёмочный киноаппарат. На экран попадает только то, что пройдёт через этот глаз, отображающий объект с фотографической точностью. Всякое искусство отображает действительность, но стремится не к повторению, а к интерпретации. Даже так называемая художественная фотография признаётся художественной при определённой мере отступления от фотографической точности. <…>

О том, что на киноэкране вещи отображены с фотографической точностью, зритель знает настолько же хорошо, насколько и то, что художник по произволу может отойти как угодно далеко от такой точности. Это обстоятельство приобретает существенное значение в процессе восприятия кинофильма. Зритель проникается величайшим доверием к киноэкрану. Он верит в то, что его не обманут. И даже когда он знает о применении кинотрюков (конечно, если техника последних не замечается), в опасных эпизодах он испытывает неподдельное волнение.

Документальная природа кино, возникшая на принципе оптико-инструментального ограничения при первичном отборе материала, накладывает особые требования на весь процесс организации видимой структуры киноэкрана. Это сказывается на гриме, костюмах и игре актёров, на декорациях, отборе мест съёмок и вообще на всей

вещественной совокупности экрана. Нельзя, чтобы зритель заметил какую-либо подделку, противоречащую оптически строгому взору киноглаза. В кино эпизод может быть организован так, что среди хроникально снятых людей сложную драматическую игру будут вести актёры. Такой случай совершенно невозможен на театральной сцене просто потому, что по условию ограничений на сценической площадке не может появиться «обыкновенный» человек с его «обычными» делами. А если он и появится, зритель всё равно будет считать, что это актёр, разыгрывающий свою роль. Дело, в конце концов, не в том, играют ли в эпизоде актёры или не актёры, а во всём правдоподобном вещественном оформлении фильма. Есть фильмы, в которых документально снят Северный полюс. Вы смотрите такой фильм с волнением, вглядываетесь в тёмные, приглушённые кадры и видите просто узкую бело-серую полосу, сливающуюся с небом, но чувствуете себя рядом с полюсом. И есть фильм о работах на первой, папанинской, дрейфующей льдине. Он прекрасно снят под Ленинградом и очень поучителен. Однако при всём правдоподобии и совершенстве фотографии этот фильм не вызывает эффекта присутствия на полюсе.

Роль достоверности киноглаза заметна даже и в фильмах на сказочную тему. Явный замысел как приём противоречит первородному документальному кино. Киноглаз не может увидеть ни ведьму, ни избушку на курьих ножках, а микрофон – услышать речь животных. Всегда будут заметны декорации. Но театральная сцена всё это разрешает, так как ряжение и переряживание входит в систему театральных условных допущений. Этим пользуется и кинематограф: хороший сказочный фильм смотрится с увлечением, так как зритель ждёт, что ему покажут «настоящую» ведьму и не переодетых чертей. И всё-таки сказочный фильм театрализован.

Та же проблема открывается с другой стороны, когда от киноглаза убираются все натуральные вещи и в поле зрения попадают рисунки художника, оживающие в смене кадров. По самому замыслу такого вида искусства это уже сказка: ведь рисунки статичны, а теперь, в силу магии киноглаза, они приобрели движение. После этого зритель ждёт любых новых чудес. Вот почему в мультипликационный фильм так убедительно и просто входит сказочная тематика: птицы разыгрывают джаз, звери говорят человеческим языком. Зритель знает, что перед ним рисунки, и понимает, что это выдумка, воображение художника. Киноглаз здесь – это как бы просто технический приём, нужный для того, чтобы зафиксировать перекладки, создающие иллюзию движения. Зритель не знает этой технологии. Но что без кинотехники рисованный конь не побежит вскачь – в этом он твёрдо уверен. И эта вера превращает чудо в интересную сказку. Вот почему документализм киноглаза сохраняется и здесь. При этом в действительности процесс значительно сложнее, чем технология перехода мультипликационных фаз. Для того чтобы рисункам сообщить движение, надо специальным образом задумать эти рисунки, найти кинематографически выразительный способ этого движения, ритм, ракурс, взаимодействие движущихся фигур, создать естественную, живую походку рисованного человека или медведя. Словом, киноглаз продолжает диктовать свои требования вещественному оформлению. Получившийся на экране результат всё же нельзя отнести ни к живописи, ни к графике. Здесь действительно синтез двух искусств – графики и кинематографа. Однако

при всём очевидном различии этих искусств «есть нечто существенно общее, что их объединяет. <…>

Всё может стать предметом сообщения, в том числе и само сообщение. Язык о языке называют метаязыком. Математический анализ математики называют метаматематикой. Соответственно, можно говорить о метаискусстве. В восприятии оно выступает как чувство формы, которое в произведении регулирует меру в соотношении выразительных средств и определяет художественный вкус зрителя. Не только синтез двух искусств, но и все случаи перехода жанров и видов содержат известную меру метаискусства. Это, так сказать, художественные переходные процессы. В частности, в художественном фильме могут усиливаться и ослабляться компоненты и документальности, и научной популярности. Просмотр некоторых фильмов через двадцать-тридцать лет после их создания может показать, что современный вкус уже не соглашается с их художественной формой, в то время как историко-хроникальная ценность таких фильмов значительно возросла.

2. Восприятие фильма и обратная связь

Восприятие – одно из звеньев процесса познания. Общая схема этого процесса описывается довольно согласованно условно-рефлекторной теорией и кибернетикой. В состав схемы входят два периферических конца – вход, или приёмное воспринимающее устройство, и двигательный выход. При этом возможны несколько входов и несколько выходов. Информация, поступившая на вход, передаётся и перерабатывается в центральном перерабатывающем устройстве. В звено восприятия входят оба эти компонента – периферический вход и центральное перерабатывающее устройство. Центральное управляющее устройство, пользуясь памятью, вырабатывает информацию, которая передаётся на двигательный выход системы.

Однако если бы поведение живых существ регулировалось только этой схемой, они все погибли бы давным-давно. На выходе может быть произведено не любое движение, а только такое, которое соответствует благополучию организма в данных условиях существования. Поэтому необходимо устройство, контролирующее эффект каждого произведённого действия, и циркуляция информации между этим устройством и управляющим центром. В результате этой так называемой обратной связи поведение живого существа, так же как и работа искусственного автомата, уравновешивается с изменяющейся средой.

Изложенная схема чрезвычайно упрощена, но она всё же достаточна для того, чтобы поставить интересующую нас проблему. Эта проблема первоначально может быть сформулирована так: существует ли какая-нибудь кинематографическая обратная связь и где её искать – в поведении зрителя при восприятии фильма или, может быть, у авторов фильма при его создании? Судя по изложенной выше схеме, обратная связь должна связать автора со зрителем, поэтому следует прежде всего отправиться в кинозал.

Очевидно, что кинофильм в процессе его демонстрации, в отличие от спектакля, не имеет обратной связи со зрителем. Актёр на театральной сцене всегда принимает

из зрительного зала существенную информацию о том, в какой мере дошла до зрителя каждая его реплика, каждая интонация, каждый жест, и старается соответственно принятой информации перестроиться. Перед театральным зрителем – реальный актёр, живущий, правда, в воображаемых ситуациях, но способный тотчас же учесть тонус восприятия зрителя.

Иначе – в кинозале. Здесь зритель видит не реального актёра, а его изображение на экране, на котором будут всегда с фотографической точностью повторяться те же жесты, интонации и мимика. Реакция зала уже ничего не изменит в процессе исполнения роли. Так как кинофильм специально предназначен для управления восприятием, то отсутствие обратной связи следовало бы рассматривать как явление вредное и даже губительное!

Чтобы несколько глубже осветить эту проблему, следует посмотреть, как она решается в других искусствах, В каждом из искусств, в том числе и кинематографическом, структура восприятия формируется управляющим замыслом. Обычное, построенное не по законам искусства восприятие обусловлено ситуацией, возникающей в данный момент в жизни. Поэтому учёт обратных воздействий этой ситуации представляет существенный жизненный интерес для человека, находящегося в данной ситуации.

Иначе – в искусстве. Здесь ситуация и структура восприятия задаётся замыслом произведения. Это то, что *должен* увидеть и услышать зритель по воле автора. В результате получается своеобразный парадокс: *восприятие оказывается не в системе приёмных входных устройств* (соответственно приведённой выше схеме), *а на выходе познающей системы.*

Искусство – это поставщик для восприятия некоторой воображаемой действительности, которая становится подобием подлинной действительности.

Автор произведения является, как говорят, передаточной функцией. Вот почему следует говорить о двух разных видах обратной связи. Одна из них действует при создании произведения, другая – при восприятии этого произведения зрителями и слушателями.

Замысел нуждается в реализации, при этом можно говорить о ступенях реализации. Первоначально он возникает в виде внутренней речи, разговора с самим собой. Далее он может преобразовываться во внешнюю речь, в наброски, схемы, рисунки, осуществиться в пробных движениях и т. п. И наконец наступает фаза окончательной реализации, когда произведение предстаёт перед зрителем или слушателем. Если в последнюю фазу реализации включается зритель, говорят об искусстве исполнения. Таковы разные виды сценического искусства – сольное и оркестровое исполнение музыкальных произведений, пение, эстрадные выступления, игра актёров на театральной сцене. Во всех этих случаях слушатели и зрители участвуют в последней фазе реализации художественного произведения, и поэтому обратная связь зрителей с исполнителем имеет существенное значение. Симфонический оркестр не будет исполнять пьесу в пустой аудитории, если это не репетиция.

Исполнительская фаза существенна не только в собственно исполнительских искусствах: после того как живописец закончил свою работу над картинами, возникает

специальная экспозиционная задача размещения этих произведений на выставочных стендах. Приобретает большое значение освещение, соседство картин и подходы к ним. При этом должны быть учтены композиция, колорит, тематика и размеры картин. Одни полотна могут «забивать» другие или, наоборот, способствовать их выделению, возможно образование экспозиционных группировок, и т. п. Эта фаза подобна шуму, который, согласно теории информации, может ухудшить различение сигналов, несущих информацию. Обратная связь от зрителей, среди которых, конечно, наибольший вес будут иметь реплики художников, чьи картины экспонируются, может уменьшить этот вредный шум.

В скульптуре и архитектуре последняя фаза реализуется самими авторами – художниками. Они до конца предвидят позицию зрителя в структуре восприятия произведения. Это объясняется тем, что в обоих этих искусствах формируется ансамбль, внутри которого, в любом его месте, уже предрешена позиция зрителя. Реплики зрителя не могут ничего изменить, поэтому в указанных искусствах обратная связь от зрителя отсутствует.

В киноискусстве исполнительская фаза реализуется в процессе демонстрации фильма и связана с чисто техническими условиями. Возникающая при этом ситуация относится к виду информационного шума. Можно выделить два существенных момента – качество печати копий и условия проекции. Все прекрасно знают, как сильно снижается впечатление от кинокартины при демонстрации плохой копии или в условиях применения несовершенной проекционной аппаратуры. Отрицательная реакция кинозала при этом весьма сильная.

Второй вид обратной связи представляет больший интерес, так как относится к самоконтролю разных сторон художественной структуры восприятия. Этот вид обратной связи наличествует во всех искусствах без исключения. Есть такие слои структуры восприятия, которые поздно контролировать, когда уже созваны зрители и слушатели. Таков, например, диалог драматургического произведения в его словесном составе.

В чувственной структуре того или другого искусства может быть предрешено не только содержание воспринимаемых явлений, но и ход процесса восприятия. В этом направлении пространственные искусства отличаются от временн*ы*х. В произведении живописи нет никакого предписания о том, как рассматривать картину, с чего начинать, куда переводить взгляд, как долго задерживаться на какой-либо детали, что выделять и т. п. Наоборот, в искусствах временн*ы*х – в музыке и литературе – звуки и строчки слов принудительно появляются в определённой последовательности и организуют ход восприятия. Вместе с тем в нотной записи музыки всё-таки не предрешён собственно исполнительский компонент.

Ход воспринимающего процесса наиболее радикально предрешён в кинофильме. В тёмном зале освещён лишь экран, на котором происходит смена изображений, что вызывает сильнейшее напряжение внимания. Экран всё время приковывает к себе взор зрителя. Такая принудительная концентрация внимания на ограниченном поле вызывает в коре головного мозга – вокруг области возбуждения – сильный тормозной очаг, распространение которого может вызвать сон. И он действи-

тельно иногда возникает, если информация, содержащаяся в кинокартине, плохо усваивается. Усиление активности восприятия таит в себе опасность разрушения самого восприятия.

Главная задача при построении структуры фильма состоит в том, чтобы найти такие формы смыслового движения изображений, которые повысили бы произвольную активность восприятия и сдерживали бы натиск торможения. В этом заключается психологическая сила драматургии фильма. Но и при самой сильной драматургии потоки торможения будут затемнять и время от времени как бы «слизывать» то одни, то другие куски кинофильма. Пожалуй, можно даже сказать, что чем оригинальнее композиция и чем содержательнее фильм, тем больше вероятность таких временных пробелов нашего восприятия.

Известно, что после просмотра хорошей кинокартины хочется посмотреть её во второй, а может быть, и в третий раз. И тогда оказывается, что при прежних просмотрах для нас остались незамеченными некоторые, иногда немаловажные моменты фильма.

Таким образом, самый факт динамики чувственных раздражителей, не нуждающийся в обратной связи для концентрации внимания, требует в виде противовеса динамики смысловых противопоставлений в содержании фильма.

Для контроля этой смысловой динамики и нужна вторая, самая существенная обратная связь.

Создатель фильма должен *до создания фильма увидеть его глазами зрителя.* Такую обратную связь можно назвать упреждающей. Она является неотъемлемой ступенью творческого процесса. Эта связь может быть также названа поисковой, так как видение чужими глазами, со стороны, в материале еще не примененных выразительных средств возникает обычно не сразу, а выискивается путем проб и согласования их с замыслом. Живописец представляет будущее произведение в композиции цвета и форм. Для проверки правильности своих решений он делает наброски, этюды и работает с натурщиком. Натурщик нужен и скульптору. В разных видах творчества поисковая упреждающая обратная связь выражается по-разному. Все это – частичные реализации вариантов или аспектов будущего произведения. Для управления такими операциями обратной связи должно быть специальное *психологическое устройство*[1] , в котором происходило бы сравнение замысла с воображаемым оформлением и пробной реализацией в восприятии. Такое устройство может быть названо образом замысла[2].

Разбираемый вид обратной связи в кинематографии представляет собой очень сложное образование. Первоначально создается метакинематографическая структура будущего фильма – это литературный сценарий. Сценарист старается увидеть

---

[1] Под психологическим устройством понимается функциональное устройство, то есть приобретаемая в процессе специальной деятельности способность действовать по выработанным приёмам и правилам. Везде в этой статье термин «устройство» применяется только в этом значении.

[2] Замысел, намеченный просто как схема в словах, еще очень далек от реализации. По мере наполнения его средствами выразительности (в воображении или в предварительных заготовках) он все больше приближается к фазе реализации. Тогда замысел, содержащий средства выразительности, может быть назван образом замысла. Это модель произведения с учетом выразительных средств.

в своём воображении фильм в том виде, в котором он задумал представить его зрителю. Однако словесная запись воспринимаемых явлений порождает множество разночтений.

Поэтому даже при самом лучшем сценарии возникает необходимость установления единого принципа интерпретации, которую и реализует режиссёр в своём режиссёрском сценарии. В этом сценарии меняется язык переработки информации.

Вся литературно выразительная часть, в которой описывается то, что может почувствовать зритель, или то, что чувствует действующее лицо, убирается. Вместо этого вводится только то, что должен *увидеть* зритель, так как в фильме управление чувствами происходит через управление восприятием. Практически это аналитическая работа покадрового выделения планов съёмки и расчёт метража. Такой же анализ продолжается с большей детализацией отбора выразительных средств в операторском сценарии. Аналогичная работа с применением специальных языков происходит со стороны композитора, актёров, художников, специалиста по комбинированным съёмкам и т. п.

Каждый из этих участников общего процесса поиска структуры восприятия будущего фильма так или иначе старается увидеть то, что когда-то увидит зритель. Не нужно думать, что видят они одно и то же. Нет, они видят разное и по-разному. Именно поэтому их записи реализуются на разных специальных языках. При профессиональном подходе между ними не может быть споров, а только согласование и специфическая детализация. Результаты работы фиксируются вещественно. Такой самоконтроль предстоящего результата и становится творческой обратной связью. Но это только первая подготовительная фаза творческой обратной связи. Вторая фаза вступает в действие в период реализации фильма.

В контексте этой статьи целесообразно рассмотреть только вопрос о специфике обратной связи в работе актёра. При съёмке фильма актёр в значительно большей степени зависит от режиссёра, чем при игре на театральной сцене. В кино режиссёр является полномочным заместителем зрителя и никогда не выпускает актёра из поля своего наблюдения, в то время как на сцене актёр остаётся с глазу на глаз со зрителем. Главное же состоит в том, что в кинокартине актёр для проведения сквозного действия должен применить совсем другую технику, чем на театральной сцене. Спектакль непрерывен, а съёмка фильма дробится на дискретные порции с промежутками, иногда на очень значительное время. Кроме того, существенна разноплановость фильма. Так, например, крупный план действующего лица должен быть решён другими выразительными средствами, чем средний или общий. Для этого может потребоваться перестройка освещения и всей композиции кадра. На театральной же сцене нет планов, актёр всё время остаётся в роли задуманного образа, в кинокартине же ему пришлось бы рефлексировать на свойства крупного плана, который увидит зритель и который не так просто вообразить. К этому следует добавить, что отдельно взятый кадроплан не несёт полного смысла. Он зависит от предшествующих и последующих планов и его роли в эпизоде. Вот почему обратная связь в этом случае будет идти от ре-

жиссёра. Но решение этой задачи возможно лишь в результате поиска и проб разных контекстов в соотношении кадропланов. Собственно, в этом и состоит главная задача репетиционной и съёмочной работы. Таким образом, определённое природой кинематографа отсутствие обратной связи при игре актёра в готовой кинокартине восполняется режиссёрской упреждающей обратной связью в процессе съёмки.

3. Кинокартина как знаковая система

Если принять, что восприятие произведения – процесс, по меньшей мере двухуровневый, в структуру которого входит непосредственное восприятие зрителя и воображающее восприятие авторов, можно сказать, что это сложная информационная система. В пей синтезируется два опыта – создателя произведения и каждого из зрителей-слушателей. В целом это коммуникативная система. В сообщении, реализуемом в коммуникативной системе, можно выделить элементы и способы их соединения. В кинокартине элементами являются отдельные изображения. Рассматривая их в аспекте передачи информации, можно сказать, что кинокартина представляет собой некоторую знаковую систему, закодированную в упорядоченный ряд изображений и рассчитанную на декодирование в процессе восприятия. Изображение – это видимое подобие какого-то предмета, вещи, лица, процесса и т. п. Вещь может явиться в бесконечном ряду изображений, каждое из которых отображает одну и ту же вещь. Но сами изображения могут быть совершенно не сходными друг с другом – это то, что выше было названо *видами вещи.*

Для того чтобы опознать вещь по изображениям, то есть декодировать их последовательность, в воспринимающем аппарате должно быть такое специальное устройство, которое на основании одного из изображений или ограниченного их числа отождествило бы эти изображения и изображаемую вещь. Так должно произойти даже в том случае, когда изображение очень далеко от оригинала.

Кратко это положение можно разъяснить так. Совокупность признаков, необходимых и достаточных для определения вещи, называют *инвариантом.* Совокупность, куда входят ещё те или другие признаки в разных сочетаниях, называют *вариантом* вида этой вещи. Так как всякая вещь тождественна себе, существуют взаимозависимые сочетания вариантных и инвариантных признаков. Вследствие этого вещь может быть узнана по ограниченному числу таких взаимозависимых признаков. Так, увидев два колеса определённого вида и услышав гудок, мы можем догадаться, что перед нами автомобиль. В искусных изображениях вещи или лица взаимозависимые признаки могут быть ясно подчёркнуты. Тогда в изображении узнается оригинал, хотя между тем и другим нет буквального сходства. Таковы, например, карикатуры и шаржи.

Казалось бы, узнавание вещи – процесс несложный. Однако тривиальные факты противоречат этому утверждению. Животные, даже близко стоящие к человеку на эволюционной лестнице, не способны дешифрировать изображения. Обезьяна, увидев себя в зеркале, принимает своё изображение за другую подобную ей особь. Аг-

рессивно наступая на зеркальное изображение, она тотчас же пятится назад, так как встречает энергичный отпор псевдопротивника. Конечно, на сетчатке обезьяньего глаза зеркальное изображение фиксируется так же хорошо, как и у человека, но мозг принимает его как реальную жизнь.

То же самое происходит с ребёнком. Установлено, что ребёнок начинает понимать зеркальное изображение как отражение его самого только к трём-четырём годам жизни. При этом имеется в виду, что ребёнок доходит до этого понимания самостоятельно, а не по указанию взрослых. Узнавание детьми изображений на картинах происходит значительно раньше – к двум годам. Это связано с тем, что взрослые называют показываемые на картинках вещи. Словесная знаковая система оказывает сильнейшее влияние па развитие предметно-изобразительной системы. Можно сказать, что словесная система сильнее, чем изобразительная, так как способна обозначать то, что неизобразимо. Эта проблема представляет большой интерес для исследования особенностей восприятия кинокартины, так как в ней соединяются обе системы.

Следует особо упомянуть, что ребёнок ещё более раннего возраста (уже к полутора годам, как только он начинает произносить первые слова) любит сам строить изображения. Неловко зажав в кулачке карандаш, он чертит на бумаге зигзаги, круги и каракули. Потребность изображать появляется вместе с речью.

Узнавание экранных изображений при показе диафильмов формируется только к трём годам. Темнота помещения и необходимость смотреть только на освещённый экран быстро утомляют. Ребёнок вначале приходит в возбуждение, плачет, а потом засыпает. Он может выдержать только самые короткие сеансы и узнать в обычных для него ракурсах и формах знакомые вещи при соответствующем словесном объяснении. Наиболее трудными для восприятия ребёнка являются движущиеся изображения. Примерно к четырём-пяти годам он начинает понимать только очень короткие кинорассказы. В фильмах, не рассчитанных на детское восприятие, ребёнок замечает разрозненные эпизоды – животных, поезда, автомобили, комические сцены падения человека и т. п.

Всё это свидетельствует о том, что воспринимающий аппарат для расшифровки динамических экранных изображений формируется довольно медленно. Но и после того, как этот аппарат сложился в его наиболее элементарной форме, он продолжает перестраиваться под влиянием опыта художественного восприятия в течение всей человеческой жизни.

Искусство стимулирует возникновение у человека аппарата, способного декодировать произведения, содержащие в себе зачатки новых кодов, новых языков, новых направлений искусства. Оптимальная мера в соотношении между структурой фильма и динамическим запасом воспринимающих средств достигается с двух сторон. С одной стороны, у создателей фильма, это новый образ, регулирующий восприятие. С другой стороны, у зрителя, это новая перестройка декодирующего аппарата.

Новое в искусстве – это новый контекст, новая смысловая связь, перестройка средств выразительности, перестройка языка, который представляется поэтому всякий раз более сложным. <…>

8. Связь кадров и познающие жесты

Связь кадров в линейной последовательности можно рассматривать как изменение познающих жестов, оправданное какой-то задачей. В непрерывно следующих жестах формируется семантический уровень фильма, где смысл обнаруживается в связи мотивирующих друг друга изображений. При этом возникает чудо, состоящее в том, что иллюзорное замещается действительным и наоборот. Познающие жесты, изменение направления взгляда, приближение, удаление, всматривание – всё это фактически совершается съёмочным аппаратом. Зритель сидит неподвижно. Но все изменения, происходящие на экране, он воспринимает как свою собственную деятельность, как то, что он сам сейчас видит и что увидел бы каждый, если бы был реальным свидетелем и наблюдателем показываемых событий.

Теперь кинофильм – уже не только усилитель человеческого внимания, но и реализованная модель процесса осматривающего действия, совершаемого человеком, значительно более зорким и опытным, чем реальный зритель, сидящий на его месте. Кинематограф, как и всякое искусство, способен превосходить реальность. В кинофильме могут воплотиться познавательные жесты, которые человек в жизни осуществить не может. В процессе обычного общения партнёры, как правило, видят лицо собеседника не таким крупным планом, как это бывает на киноэкране, и поэтому не могут прочитать по выражению лица многое из того, что скрывается за ним.

Кинематограф отличается от всех других искусств особенностями сцепления выразительных средств. От литературы кинофильм отличается тем, что зритель получает информацию не из вторых рук, ему не рассказывают о том, что где-то когда-то что-то происходило, а он сам – зритель – воочию видит само явление. От театрального спектакля кинофильм отличается тем, что в спектакле действуют реальные актёры, а не изображения. Поэтому роль доминанты в том и другом случае выполняют разные средства. Вообще говоря, мимика, пантомимика и интонация речи входят в единый системный поток экспрессии человека. Однако на сцене доминантой становится речевая интонация, в которой реализуется действие роли или речевой поступок, в то время как в кинофильме доминанта перемещается на изображение. Сущность семантического сцепления кинематографических средств состоит в том, что внутрикадровое движение сливается с междукадровым в один общий поток. Но так как внутрикадровое движение – это движение, порождённое самой действительностью, кусок зафиксированной жизни, то и всё, что связано с этим куском, истинно.

Однако на практике дело обстоит не всегда так, и не всегда можно верить подлинности каждого изображаемого движения. Это происходит оттого, что в кинофильм вкрадываются куски, принадлежащие к категории несвязанной системы. Если изображение построено так, что явно заметна его композиционная цель, намерение что-то показать, проглядывает позирование, тогда кадры связываются не непосредственно, а через намерения автора, в угоду этим нарочитым намерениям. Иначе говоря, появляется иллюстративность.

В немом кино надписи чередовались с кадрами. Такое построение стимулировало иллюстративность: кадр иллюстрировал надпись. Независимо от этого реплика устной речи, записанная буквами, плохо сочетается с изображением действующего человека. Интересно, что в преддверии говорящего кино некоторые сомневались в обратном: будет ли звукозапись сливаться со светотеневым изображением. И они отчасти были правы, так как экранная речь, лишённая обратной связи, не даёт уверенности в том, что она произносится именно в данный момент. С приходом говорящего кино иллюстративность проявилась в новом виде. Доминантой, как на театральной сцене, стал диалог, а роль изображения уменьшилась. Увлекательный диалог может произноситься без всяких декораций и смены мест – просто в буквах. Театр сохранится, но кинематограф исчезнет. Механическая смена мест и планов без внутренней необходимости – это тоже иллюстративность. Здесь иллюстрируются реплики диалога.

9. Сюжет и образ

Вторым синтагматическим уровнем в линейном ряду фильма является *содержание,* то есть изображаемые явления, события, вещи, люди. И здесь возникает своя проблематика, связанная с психологией восприятия.

В том, что называют содержанием фильма, можно выделить два компонента – сюжет и образ. Сюжетом мы будем называть всё то, что можно в систематической форме словесно пересказать (или записать) о событиях, изображённых в фильме. Образом[3] мы будем называть то в содержании фильма, что не поддаётся словесному пересказу, а воспроизводится как чувственная наглядность.

Необходимость различения сюжета и образа как разновидностей содержания вытекает из особенностей модальных структур каждого искусства. Очевидно, что в искусствах зрительной модальности образ будет обладать другой структурой, чем в искусствах слуховых. Вместе с тем один и тот же сюжет может быть реализован в разных искусствах. В аспекте чувственной модальности литература может быть противопоставлена другим искусствам. Литература воспринимается через буквы или звучащие слова. За этим лёгким слоем условных знаков сразу начинается вызванная ими работа памяти и воображения читателя. В разных жанрах сюжету и образу даются разные доли управления вниманием зрителя. В романах приключенческих и детективных сюжет может захватить доминирующую роль. В романах характера и вообще во всех случаях, когда широко применяются языковые, семантические ходы, тропы, подстановки, будет преобладать образ. Если же обратиться к живописи, нетрудно заметить, что при разнообразии вариаций сюжет всё же занимает подчинённое место. Плафон Сикстинской капеллы поражает величием живописного образа, а не сюжетом из священной истории.

---

[3] В этой статье термин «образ» употребляется в двух коррелятивных значениях: (а) как то, что формируется у зрителя или слушателя в процессе восприятия натуральных вещей или сделанных человеком произведений; (б) как то в самом сделанном произведении, что управляет восприятием и ответственно за формирование образа в смысле (а). В случае (а) образ может быть назван субъективным, в случае (б) – объективным. Можно сказать и иначе: образ в значении (а) – это то, что декодируется в процессе восприятия, образ в значении (б) – это то, что закодировано в чувственной наглядности фильма.

В проблеме связи образа и сюжета существенное значение имеет следующий закон: сюжет усиливает управление восприятием, но «съедает» образ в меру усиления самого сюжета. Усиление или ослабление проявляется в упреждающем синтезе. Сюжетные перипетии вызывают прогноз определённых исходов эпизода или подэпизода. Если ожидаемый исход не реализуется, перестраивается вся воспринимающая система для накопления новой информации, преодолевающей неудачу прогнозирования. Если и в следующий момент сюжетного перехода прогноз не оправдывается, происходит ещё большее усиление внимания для поиска новой информации, и т. д. Если же прогнозирование сразу даёт положительный результат, что свидетельствует о накопленной большой избыточности в воспринимающей системе, внимание и интерес к сюжету ослабевает. Таким образом, сюжет при правильных расчётах может стать инструментом управления восприятием.

Однако как бы ни увлекал ход сюжетного прогнозирования, сам сюжет остаётся *пустым.* Его можно сравнить с указателями на каком-либо пути. Без них не добраться до интересующего нас места, но сами по себе эти указатели нам не нужны. Образ рождается не из сюжетных перипетий, а из встречи изображаемой личности и ситуации. Поступок меняет ситуацию, но и изменение ситуации заставляет перестраивать поступок. Эти перестройки представлены как выражение внутреннего во внешнем. Сюжетные же переходы могут быть построены только на внешних ходах. И чем больше внимания уделяется им, тем меньшая доля остаётся на раскрытие образной, содержательной стороны изображаемого.

Поэтому и можно утверждать, что сюжет съедает образ по мере усиления сюжетной линии.

Один из существенных признаков художественного произведения типичного детективного фильма – оптимальная мера в соотношении сюжета и образа. Сюжетное построение обременено множеством деталей. Зрителя провоцируют – его заставляют предполагать, что преступником является то один, то другой, то третий из персонажей. Даются примерные анализы фактов, улик и догадок, ни одна из которых не оправдывается. В конце концов действительным преступником оказывается лицо, которого никто не мог заподозрить. Так как образа нет, неизвестно, что хотел сказать автор фильма. Детали же перипетий просто забываются, хотя весь сюжет держался именно на них.

Французский фильм «Разиня» – тоже детективный. Однако в нём найдена мера сюжета и образа. <…>

10. Пьеса и сценарий

Мы рассматривали соотношение образа и сюжета на примере постановки кинофильма по литературному произведению. Несколько иной вывод получается, если ту же проблему разобрать на примере постановки кинофильма по театральной пьесе. Литературное произведение не относится к категории исполнительских искусств, исполнение начинается лишь в момент сценического чтения. Всякое литературное произведение специально не рассчитано на сценическое исполнение. Театральная же пьеса рассчитана не просто на чтение, но и на постановку спектакля. При этом драматурги-

ческое произведение, по которому ставится спектакль, и сама постановка спектакля – разные системы. Они разделяются по времени и способу реализации. Существуют непоставленные пьесы и пьесы, которые ставились несколько раз по-разному.

Иначе обстоит дело с кинофильмом. Хотя литературный сценарий и кинофильм – разные вещи, но исполнительская часть фильма не существует самостоятельно, как спектакль, который каждый раз воссоздаётся заново. Именно поэтому, как отмечалось выше, между кинофильмом и зрителем не возникает обратной связи. Неотделимость исполнительской части от фильма сказывается также и в том, что в готовом фильме граница литературного сценария и его постановочной реализации размыты и, как правило, трудно определимы. В результате той же неотделимости как будто не было случая, чтобы по одному и тому же сценарию в разное время было поставлено несколько разных фильмов.

Отделение исполнительской части от текста драматургического произведения происходит в период подготовки театрального зрелища. Драматургический текст не может быть назван ни сценарием, ни сюжетом. Он представляет собой цепь диалогов, которые легко вычленяются по ролям действующих лиц. Взаимоотношение реплик действующих лиц образует сценическую единицу, которая раньше нами была названа речевым поступком. Реализация речевых поступков составляет спектакль. Для подготовки к реализации театрального спектакля составляется сценарий (партитура), который представляет собой аналитическую запись ситуаций или мизансцен, коррелирующих с речевыми поступками. Таким образом, литературный драматургический текст – ещё не сценарий, но больше, чем сюжет, так как в диалогах, хотя и не явно, содержится сценический образ. В сценарной инсценировке образ выделяется явно.

Сценарная интерпретация образа может пойти двумя путями – театральным и кинематографическим. В первом случае выразительной доминантой будет интонационная экспрессия, во втором – изобразительная. Так появляется интерпретативная транспозиция исходного образа средствами двух различных искусств. Этого не происходит при экранизации собственно литературного произведения, так как в этом произведении, кроме поступков действующих лиц, наличествуют высказывания самого автора – его размышления, оценки, пожелания и т. п. Но такого рода высказывания надо понять в первоисточнике, а не путём интерпретации, в которой они не нуждаются. Именно на это и рассчитывал автор, который, помимо диалогов, вводит косвенную и свою собственную прямую речь. Авторская речь иногда применяется и в кинофильме, в большинстве случаев как замена внутренней речи персонажей. Вообще говоря, в драматургии в состав ограничений входит отказ от авторской речи, перебивающей диалоги. Однако в театре возможно вынесение авторских суждений на просцениум, что исключается в фильме вследствие тех же модальных ограничений.

Всё сказанное выше приводит к выводу, что кинофильм ближе к театральному, чем к литературному произведению. Вообще, можно говорить о *расстояниях* между по соседству, другие отдалены друг от друга искусствами. Одни из них в общем поле художественного творчества расположены. Это связано с близостью чувственной модальности и уровневых средств выразительности двух сравниваемых искусств. Но так как любое художественное произведение вырастает в зоне понимающего и вооб-

ражаемого восприятия, они в конце концов сходятся в одной точке. Скульптура и поэзия очень далеки по чувственным средствам выразительности. Но в пушкинской царскосельской статуе за словами «Урну с водой уронив, об утёс её дева разбила...» мы видим эту статую, а воспринимая скульптуру, слышим слова Пушкина.

11. Итоги синтагматического анализа

Теперь целесообразно подвести некоторые итоги по проблеме структуры синтагматического ряда кинофильма.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что этот ряд можно рассматривать как иерархическую структуру. Это значит, что единицы нижнего уровня синтагматики образуют более сложные единицы второго уровня, обладающие большей длительностью, чем первые, и т. д. Как отмечалось выше, синтагматической единицей низшего уровня является познавательный жест съёмочного аппарата. Следует подчеркнуть, что *единицей* является именно *жест,* то есть *перемещение* осматривающего взора от одного объекта к другому, что и образует семантическую связь единиц. Обычно это явление описывается как смена планов (общий, средний, крупный, деталь). Однако такая традиционная классификация весьма несовершенна. Она исходит из статической фотографии и классифицирует не то, что *видит* зритель, а то, что зафиксировано на плёнке. Основанием классификации является фигура человека, но это только масштабная функция плана. Зрителя совершенно не интересует, на какие планы разбит эпизод: он смотрит не на плёнку, а на экран. Его восприятие обусловлено движением взгляда; его радует, поражает и ужасает то, что открывается перед его взором. Но это и есть жест аппарата, моделирующий сложный процесс человеческого восприятия.

Несмотря на то, что синтагматическая последовательность непрерывна, на её первом, нижнем уровне могут быть выделены единицы учёта, подобно тому, как непрерывная кривая имеет точки поворота. Такие единицы выделяются по смыслу, а не по внешним дифференциальным признакам.

Ряд смысловых переходов взгляда образует единицу второго синтагматического уровня. Восприятие переходит на ступень понимания видимого. В кадровых переходах зритель усматривает действия, поступки, намерения, целесообразность или бесцельность происходящего. В общей форме можно сказать, что за внешней видимостью обнаруживаются внутренние устремления. При этом зритель ставится в условия обостренного сверхпонимания: он понимает то, о чём действующие лица не догадываются. Однако такое понимание даётся не в явном виде, как развёрнутый текст, а через детали и специфические признаки видимой жизни. В результате на втором синтагматическом уровне создаётся система образов, сливающаяся в общую образную атмосферу. Это зрелище, о содержании которого трудно что-нибудь сказать, надо смотреть. Но это *понимаемое* зрелище. В искусстве слово «понять» означает «уловить смысл». Понятие смысла довольно сложно. Здесь можно лишь очень кратко подойти к этому вопросу.

Содержание речи и ситуация общения партнёров взаимно обусловлены. Под ситуацией будем разуметь всякое замеченное изменение в обстоятельствах общения. Если изменилась речь – изменилась и ситуация, так как для партнёра полученное со-

общение является изменением обстоятельств общения. Если изменилась ситуация – изменится и речь, ибо, заметив изменение обстоятельств, партнёры будут по-иному говорить. При этом под речью разумеется также и внутренняя речь (речь про себя). Соотношение «речь – ситуация» условимся называть контекстом. Понимание – это декодирование контекста, то есть учёт перестройки указанного соотношения. Такие сочетания, как *Надо открыть окно* и *В Европу прорубил окно,* мы понимаем как разные контексты с разным смыслом, хотя употребляется одно и то же слово «окно».

В кинокартине на втором синтагматическом уровне происходит перестройка контекстов, которые зритель понимает как смысловой переход. Так, кинофильм «Двое» начинается с того, что молодой человек на улице пристаёт к девушке. Она никак на это не реагирует, что подзадоривает юношу. То же повторяется и в последующих встречах. Но вот в какой-то момент он понял, что девушка не отвечает ему просто потому, что она глухонемая. Теперь контекст общения резко изменился, перестроилось отношение «речь – ситуация». Прежний развязный тон и все поступки молодого человека оказались неуместными. Поведение девушки приобретает другой смысл. Те же смысловые перестройки производит и зритель.

Третий синтагматический уровень образуется сюжетом. Его роль можно пояснить следующей аналогией. Современная нейропсихология накопила большой материал о функциях так называемой ретикулярной, или сетчатой, формации, которая расположена в стволовой части головного мозга. Возбуждение этой области сказывается в эффекте бодрствования, в усилении общего нервного тонуса организма. По этому, как говорят, неспецифическому пути (независимому от специфических путей возбуждения органов чувств) идёт зарядка энергией всей коры головного мозга, в которой происходит анализ и синтез воспринимаемой действительности. По аналогии можно сказать, что эффект сюжета сходен с эффектом ретикулярной формации. Он снабжает восприятие зрителя неспецифической энергией. Предшествующее возбуждает аппетит для восприятия последующего. Однако это действие неспецифично, не предопределено по модальности. Предопределение осуществляется в корковом анализе и синтезе, где воспроизводится специфическая сетка или узор образных сопоставлений.

12. Заключение

Эта статья представляет собой набросок общей проблемы об иерархических уровнях кинокартины. Цель автора состояла в том, чтобы показать возможность и целесообразность постановки таких исследований. Как видно, эту задачу нельзя решить без привлечения данных психологии восприятия и рассмотрения кинематографа в системе других видов искусства. Несомненно, любой из выдвинутых тезисов нуждается в более детальной разработке, особенно в части определения всех единиц каждого из уровней и способов их возможной связи. Однако автор полагает, что первоначальная задача состоит в том, чтобы наметить общую стратегию при рассмотрении этой проблемы.

Опубликовано: Жинкин Н. Психология киновосприятия // Кинематограф сегодня: Сборник статей. Вып. 2-й. – М.: Искусство, 1971. – С. 214–254.

О Н.И. ЖИНКИНЕ – УЧЁНОМ И ЧЕЛОВЕКЕ

И.А. Зимняя,
д. психол. наук, проф., академик РАО

ПАМЯТИ НИКОЛАЯ ИВАНОВИЧА ЖИНКИНА

Н.И. Жинкин – признанный мировой общественностью авторитет в области исследования языковых систем, речевой коммуникации, механизмов речи. Проблема языка, его роли в становлении и функционировании интеллекта человека, во взаимодействии людей была центром научного творчества Н.И. Жинкина.

В отечественной психологии, начиная с 1955 г., работами Н.И. Жинкина было представлено новое глобальное направление исследований звучащей речи, текста. Основополагающим для теоретических и экспериментальных работ в этой области оказалось сформулированное в работе «Развитие письменной речи учащихся V–VIII классов» (1956) положение Н.И. Жинкина о тексте как системе предикатов и специфике субъектно-предикатных отношений в тексте. Анализ текста был направлен Н.И. Жинкиным на выявление того «первоначального образа», того реального явления, которое выражено словами, и что позднее сам Николай Иванович, а затем его ученики А.И. Новиков и Г.Д. Чистякова назовут денотатной картой (графом) высказывания. Работа Н.И. Жинкина «Развитие письменной речи у учащихся V–VIII классов», будучи продолжением проводившихся ранее в Психологическом институте исследований, стала новым шагом в анализе письменной речи учащихся на основе письменных сочинений.

В обобщающем целый ряд предыдущих исследований фундаментальном труде «Механизмы речи» (1958) Н.И. Жинкин последовательно развивает мысль о том, что психология должна изучать человека говорящего, т. е. не только homo sapiens, но, что очень важно, homo allalus. Впервые в мировой науке Н.И. Жинкин выдвигает понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи».

При изучении этой проблемы, как подчёркивал Н.И. Жинкин, во-первых, надо учесть весь состав речедвигательного анализатора – как его начальную, периферическую часть, так и центральные уровни и приспособления для регулировки речедвижений. Во-вторых, нельзя упустить из виду, что выдача речи невозможна, если нет приёма, так как правила управления могут быть накоплены лишь через приём и контроль выдачи. Это значит, что речедвигательный анализатор должен изучаться как слухоречедвигательный. И наконец, если не приурочить аналитико-синтетическую системность к определённому нервному субстрату, то она «повиснет в воздухе». Совершенно очевидна методологическая значимость такой постановки проблемы, предполагающей замену периферической концепции «органов речи» центральной теорией речедвигательного анализатора.

В работе «Механизмы речи» Н.И. Жинкиным сформулированы основные положения механизма голосообразования, концепция глоточного образования слога, раскрыт парадокс речевого дыхания и разногромкости гласных, определён характер управления сегментным и суперсегментным (просодическим) рядами, объяснён механизм заикания и многие другие явления речепорождения. В это время Н.И. Жинкин разрабатывает комплексную методику процесса речепроизводства, включающую в себя рентгенокимографию, рентгеносхемы, спектральный анализ. В рентгенографических исследованиях, проводимых с участием В.Г. Гинзбурга, Н.И. Жинкин сам выступал и в качестве испытуемого. При всех мерах предосторожности в условиях жёсткого рентгеноизлучения и многократности проб и повторов это исследование требовало от человека беззаветного служения науке. Николай Иванович служил ей без колебаний. Научный подвиг Н.И. Жинкина в деле установления механизмов речепроизводства сопоставим с подвигом Пастера. В результате этих исследований были установлены уникальные и до сих пор во всей полноте не оценённые научные эмпирические факты.

В 1960–1970 гг. внимание Н.И. Жинкина опять обращено на проблему смысла. Особый интерес в этом плане представляет работа «Четыре коммуникативные системы и четыре языка» (1962), в которой определяется смысл имени – «того, что передаётся в сообщении как информация», а также характера коммуникативной системы и используемого в ней алфавита знаков (символов), связи между ними (синтаксиса) и перевода с языка на язык.

Продолжая разработку проблемы смысла, Н.И. Жинкин в работе «Грамматика и смысл» (1970) подчёркивает, что «смысл – это код, минимальная единица смысла перекодируется в два слова, про которые говорят, что они связаны по смыслу». Это положение Н.И. Жинкина позволяет более точно развести понятия «значение» и «смысл». Используя метод анализа речевой патологии в ситуации проводившегося им изучения семантической афазии, он показывает, как формируются смысловые ряды, и приходит к одному из центральных для всего направления его исследований выводу: смысл формируется в процессе коммуникации. Развитие речи, по Н.И. Жинкину, это процесс осмысления бессмысленного.

Большой научной заслугой Н.И. Жинкина явилось то, что каждое его исследование было комплексным, включавшим в себя фонетический, физиологический, акустический и собственно психологический аспекты изучаемого явления. «Надо преодолеть разобщённость наук, часто мешающую правильно видеть простые явления, сопоставить то, что разобщено в разных дисциплинах», – призывал Н.И. Жинкин. И он сам неустанно сопоставлял данные, полученные им в норме и патологии, в знаковой системе человека и обезьян.

Основные труды Н.И. Жинкина широко известны в нашей стране и за рубежом. Они переводились на английский, немецкий, французский языки и публиковались в таких изданиях как Word, Semiotica, Linguistics.

Многие годы не звучит голос Н.И. Жинкина, но не перестают звучать и быть востребованными его научные идеи.

Спасибо Вам, Николай Иванович, за всё.

Е.П. Гусева,
канд. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ ЖИНКИН

(обзор материалов из архивного собрания Психологического института)

Вся основная научная деятельность Николая Ивановича Жинкина (1893–1979) была связана с Психологическим институтом, в котором он проработал в общей сложности около 40 лет. В коллекции архивных материалов Психологического института хранится ряд документов, свидетельствующих о его творческом пути на поприще исследования фундаментальных проблем психологической науки и раскрывающих этапы этого пути.

Сохранилась подборка документов по защите Н.И. Жинкиным в 1947 г. кандидатской диссертации на тему «Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии» (Научный архив ПИ РАО. Ф. 14, оп. 1, ед. хр. 113). В этом деле, кроме формальных документов, таких как различные справки и выписки из протоколов, содержатся тезисы Н.И. Жинкина к диссертации (с. 9–16) и краткая аннотация (с. 17), отзывы официальных оппонентов: П.С. Попова (с. 18–26) и А.Н. Леонтьева (с. 27–31), а также стенограмма заседания Учёного совета института, на котором состоялась защита диссертации, с выступлением Н.Н. Волкова в качестве неофициального оппонента (с. 33–49). Эти материалы погружают читателя в атмосферу научной дискуссии, доброжелательной и заинтересованной, о таких понятиях, как «экспрессия» и «выразительность», «значение» и «смысл», «произнесённое и написанное слово как поступок», проблема поступка вообще и т. д. в контексте психологической науки, лингвистики и театрального искусства. Стоит отметить, что обсуждавшиеся проблемы не потеряли свою актуальность и в настоящее время, а даже приобрели большую остроту. Текст диссертации хранится в Научной библиотеке Психологического института.

Вторая подборка документов относится к более позднему времени – последнему десятилетию работы Николая Ивановича в Психологическом институте (Научный архив ПИ РАО. Ф. 3, оп. 1, ед. хр. 961). Здесь собраны документы, посвящённые ходатайству НИИ общей и педагогической психологии и Президиума АПН СССР перед Президиумом Верховного Совета РСФСР о присвоении Н.И. Жинкину в год его 80-летия за большие заслуги в развитии психологической науки звания Заслуженного деятеля науки РСФСР. Здесь содержится список трудов Николая Ивановича с 1927 по 1972 гг., многочисленные характеристики о его научной деятельности и отзывы о его научных трудах, подписанные выдающимися деятелями науки – А.А. Смирновым, В.В. Давыдовым, И.В. Дубровиной, А.Н. Соколовым, А.И. Бергом, А.И. Маркушевичем, В.А. Столетовым, в которых с разных сторон отражены заслуги этого старейшего учёного перед психологической наукой.

Особый интерес вызывает совершенно неформально представленная автобиография, которую Н.И. Жинкин озаглавил как «Краткая автобиография», между тем занявшая целых 9 страниц рукописного текста (л. 6–10). В ней рассказывается о се-

мье, в которой он родился, о раннем сиротстве (в 7 лет лишился матери), о дальнейшем воспитании в семье дальних родственников в Москве, об учёбе в Коммерческом училище Общества распространения коммерческого образования. Николай Иванович описывает особенности организации преподавания в этом училище, пробуждающего любознательность у учащихся и приучающего к самостоятельности, в отличие от казённых гимназий того времени. Психологию, логику и латинский язык он изучал самостоятельно, поскольку эти дисциплины в училище не преподавались. По окончании училища с серебряной медалью в том же 1912 году поступил на историко-филологический факультет Московского университета, где специализировался по психологии у профессора Г.И. Челпанова. После окончания Университета в 1916 году был оставлен для подготовки к профессорскому званию, начал работу в Психологическом институте и одновременно преподавательскую работу в средней школе и на учительских курсах в разных городах. С этого началась его разнообразная исследовательская и педагогическая деятельность в смежных с психологической наукой направлениях, таких как кинематография и искусствознание. Далее Николай Иванович подробно рассказывает о своей дальнейшей научной работе в различных учреждениях, о вступлении в ряды ополченцев в самом начале Великой Отечественной войны, в июне 1941 г., об окружении и выходе из него, о работе по созданию учебных и военных фильмов. С 1944 года по приглашению возобновил свою работу в Институте общей и педагогической психологии АПН РСФСР (ныне Психологический институт РАО), сосредоточив свои исследования в области психологии языка и речи. Защитил в 1947 г. кандидатскую диссертацию, а в 1958 г. за книгу «Механизмы речи» ему была присуждена степень доктора психологических наук и первая премия им. К.Д. Ушинского. Свои дальнейшие достижения, получившие мировую известность и признание, Николай Иванович скромно перечисляет: это и уникальная кинорентгеносъёмка органов речи в процессе речевой деятельности людей в норме и патологии, и акустические записи коммуникативных криков обезьян в Сухумской медико-биологической станции, и статьи по этой теме, опубликованные на английском языке, и фильм по его сценарию «У порога сознания», получивший в Венеции первую премию. Продолжая работу в качестве сценариста, Н.И. Жинкин за сценарий фильма «В глубинах живого» (в соавторстве) был удостоен звания лауреата Государственной премии РСФСР, а также лауреата Ломоносовской премии и диплома I степени, а фильм получил Первую Международную премию на конкурсе научных фильмов в Канаде в 1968 году. Свою научную деятельность Н.И. Жинкин совмещал с многочисленными общественными работами: председатель секции «Психология и кибернетика» Научного совета по кибернетике АН СССР, член Учёного совета Московской консерватории им. П.И. Чайковского, консультант по научной работе при Московском городском детском психоневрологическом диспансере, член Комиссии кинодраматургов при Совете кинематографистов, член товарищеского суда Института общей и педагогической психологии. В течение многих лет вёл большую педагогическую работу в Московском институте иностранных языков им. Мориса Тореза и на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова.

В своём жизнеописании Николай Иванович скромно не упоминает о большом количестве своих учеников, в то время как под его руководством подготовлено и защищено 20 кандидатских диссертаций.

К этому делу присоединён материал, переданный в Психологический институт С.И. Гиндиным: газета «Русский язык», еженедельное приложение к газете «Первое сентября», № 3 (171), январь 1999 г., специальный выпуск «Библиотечки учителя», посвящённый Н.И. Жинкину, с его статьёй «Психология развития речи» (составитель С.И. Гиндин). Здесь же вступительная статья С.И. Гиндина «Он изучал говорящего человека» (С. 5–12).

И ещё один уникальный документ сохранился в Психологическом институте – это фотоальбом «Жинкин Н.И. Кинорентгеносъёмка органов речи. Включает рентгеновские снимки органов речи во время произнесения различных звуков (гласных и согласных) и слогов в норме и патологии (заикание, глухонемота)» (Научный архив ПИ РАО. Ф. 31–32, оп. 14, ед. хр. VII). Этот фотоальбом демонстрировался на различных конференциях и выставках и неизменно вызывал большой интерес у представителей отечественной и зарубежной науки.

***

При всей своей значительности учёного Николай Иванович был чужд всякой напыщенности и самодовольства. Он был весёлый человек с тонким чувством юмора и необычайно одарён артистическими способностями, в частности, в области звукоподражания. Он рассказывал, что когда работал в Сухумском заповеднике, изучая акустические сигналы обезьян, то научился так подражать их «речи», что мог управлять их поведением, изображая вожака стаи.

Вспоминается один забавный эпизод из прошлой жизни Института начала 1970-х годов. В то время на разные праздники в Институте устраивались концерты, на которые приглашались знаменитые актёры, музыканты, певцы, театральные коллективы. У нас любили выступать, хвалили акустику Большой аудитории, в которой обычно проходили концерты. Праздновали Международный женский день, 8 Марта. Обычно в этот день все мужчины поздравляли женщин с праздником, дарили цветы, Феликс Ипполитов обходил все лаборатории с пакетом шоколадных конфет и угощал всех женщин. Был запланирован концерт, приглашены какие-то популярные артисты. Все собрались в Большой аудитории в ожидании удовольствия. Проходит пять, десять, пятнадцать минут, полчаса, артисты задерживаются. Все терпеливо ждут, никто не расходится, но время ожидания как-то уж очень затягивается. И тут наши мужчины стали по одному подниматься на сцену и выступать кто со стихами, кто с забавным рассказом, кто с песней, чтобы не омрачать женщинам праздник. И вот неожиданно поднимается на трибуну Николай Иванович. Все замерли: было привычно видеть его на этом месте выступающим с каким-нибудь серьёзным докладом, а тут что будет? Настала полная тишина, которая длилась несколько минут, и вдруг… раздалось тонкое назойливое жужжание мухи. Николай Иванович делает жесты, чтобы отогнать надоедливое существо, отмахивается, затем «муха» отлетает и начинает биться о стекло, издавая уже другие звенящие звуки. При этом выражение лица Николая

Ивановича остаётся серьёзным, мимика никак не изменяется, и невозможно предположить, что эти звуки издаёт именно он. Так продолжается минут десять, и зал взрывается от хохота и аплодисментов. А Николай Иванович невозмутимо кланяется и занимает своё место в зале.

И ещё один короткий эпизод. В Институте в те времена действовал импровизированный буфет. Это было небольшое помещение в цокольном этаже с двумя большими овальными столами, накрытыми нехитрой снедью – бутербродами и выпечкой к чаю и кофе. Здесь сотрудники любили посидеть за столом, немного отдохнуть, перекусить и обсудить в неформальной обстановке какие-нибудь научные темы. Я тогда была аспиранткой в лаборатории Эры Александровны Голубевой. Мне иногда было не с кем оставить моего маленького сынишку и приходилось брать его с собой в Институт. Вот однажды был такой день, мы долго решали наши дела в лаборатории, сынок проголодался, и я привела его в наш буфет покормить. Он оказался за столом рядом с Николаем Ивановичем. И тот неожиданно и серьёзно задаёт малышу такой вопрос: «А ты умеешь носом стучать по столу?» Ребёнок сделал круглые глаза и растерянно ответил: «Не-е-ет». А Николай Иванович торжественно заявляет: «А я умею!» – и начинает стучать носом по столу, издавая громкие звуки кулаком под столом. Создавалась полная иллюзия, что это стучит довольно внушительный нос Николая Ивановича. Все вокруг покатились со смеху, а ребёнок в восхищении таращил глаза и потом долго спрашивал, что это за дядя, который так здорово стучит носом. А я отвечала, что это знаменитый учёный, который изучал человеческую речь.

С.И. Гиндин,
д. филол. наук, проф., зав. кафедрой РГГУ

ОН ИЗУЧАЛ ГОВОРЯЩЕГО ЧЕЛОВЕКА

Николай Иванович Жинкин был ровесником Маяковского, Шкловского. Лосева. И если его имя известно гораздо меньше, чем их имена, причинами тому – его удивительная скромность, академическая сдержанность публичных проявлений (усугублённая общественной обстановкой 30–50-х годов) да наша общая и давняя беда, увиденная ещё Пушкиным: «Мы ленивы и нелюбопытны...» Ибо сделанное им в нашей культуре обширно, глубоко, поразительно многообразно и, смею утверждать, долговечно.

Научную работу Николай Иванович начал ещё студентом в 1914 г. в только что открывшемся тогда Психологическом институте им. Л.Г. Щукиной при Московском университете, работая под руководством создателя и первого директора этого института, видного философа и психолога Г.И. Челпанова. Начал и так никогда её и не закончил: через 65 лет, в 1979 г., смерть остановила его работу над новой книгой.

Шесть с половиной десятилетий – огромный срок. Но когда окидываешь мысленно круг занятий Николая Ивановича и оставленное им наследие – всё равно поражаешься объёму и многообразию сделанного. Философия и экспериментальная педа-

гогика, эстетика и искусствознание, поэтика и теория кино, методика преподавания языка и лечение речевых расстройств, психология восприятия кинокартины и коммуникация животных – вот неполный перечень областей и проблем, которыми занимался Николай Иванович как учёный. А ведь более пятнадцати лет его жизни были отданы практической работе: редактор, сценарист, методист и преподаватель, он по праву может быть назван одним из организаторов и создателей советского учебного кинематографа.

Но во всём этом многообразии была, как мне кажется, одна магистральная нить, сквозная, главная тема учёного. Эта тема – общение людей, человеческая коммуникация, понимаемая Николаем Ивановичем как творческий процесс создания и понимания смысла. Именно эта магистральная линия интересов привела его в конце концов к исследованию речи – главной и изначальной формы коммуникации между людьми.

Обдумывая сделанное предшественниками, Николай Иванович пришёл к парадоксальному выводу: вплоть до середины нашего столетия все науки изучали *неговорящего* человека. Лингвисты занимались абстрагированным от человека языком, фонетика и акустика исследовали звуки речи безотносительно к произносящему их человеку и его речевому замыслу, психология все традиционные предметы своего внимания – эмоции, волю, интеллект – изучала вне всякой связи с процессами общения.

Поворот, осуществлённый Николаем Ивановичем, заключался в том, что в центр внимания был поставлен говорящий человек, человек как субъект речи. Самая большая и самая известная его книга, вышедшая в 1958 г. и в 1968 г. переведённая на английский язык, называлась «Механизмы речи». Гуманитарно настроенного читателя слово *механизмы* должно настораживать и настраивать на ожидание разговора исключительно о физиологической стороне речи. Но для Жинкина (недаром он получил философское образование) не было ничего более чуждого, чем односторонность и механистичность. Слово *механизмы* для него означало лишь процессуальную природу исследуемого явления и детальность и строгость итогового описания. Речь охвачена в книге в полноте своего бытия – в единстве внутреннего и внешнего, во взаимосвязи с мышлением и всем поведением человека. Недаром наряду с собственно речью большое внимание Николай Иванович уделил речи внутренней.

Речь как творение смысла в звуке, речь как творчество, язык как открытая система – эти руководящие идеи одушевляли и последовавшие за «Механизмами речи» «малые» работы Н.И. Жинкиа о речи и языке, такие как «Четыре коммуникативные системы и четыре языка», «О кодовых переходах во внутренней речи» и другие. Когда эти малые работы были в 1998 г. впервые собраны воедино в сборнике «Язык – речь – творчество», стали наглядно ощутимы глубина, современность и цельность лингвистической концепции Жинкина. Показательно, что в статье о нём в «Википедии» этот сборник оказался причислен к монографиям учёного.

Проникновение в природу речи не могло не привести учёного и к изучению процессов овладения языком, к вопросу о том, как формируется у ребёнка языковая способность в целом, как складываются различные речевые умения и навыки. Сказанное по этим вопросам Николаем Ивановичем, начиная с фундаментальной статьи 1956 г.

«Развитие письменной речи учащихся III–VII классов», настолько весомо, что с середины 60-х годов в психологии речи, в методике преподавания родного и иностранного языков, в изучении структуры текста складываются целые школы его последователей.

И всё же влияние его идей на школьную практику было явно недостаточным. Причина этого в том, что лишь итоговая работа «Психологические основы развития речи» была опубликована в массовом издании (сборник «В защиту живого слова», М.: Просвещение, 1966). А остальные методико-педагогические работы, вплоть до их переиздания в упомянутой книге 1998 г. «Язык – речь – творчество», печатались лишь в ведомственных научных сборниках, никогда не доходивших до учителей. В 1999 г. «Психологические основы развития речи» были полностью воспроизведены в № 3 популярной тогда методической газеты «Русский язык». Тысячи подписчиков и читателей школьных библиотек смогли тогда не только глубже осмыслить общую проблематику школьного обучения родному языку, но и по-новому увидеть собственные повседневные учительские заботы. Будем надеяться, что новая публикация этой замечательной статьи в настоящем сборнике опять оживит интерес к жинкинской концепции становления речи и обучения языку.

Но успокаиваться рано. Научное наследие Николая Ивановича всё ещё не собрано и не осмыслено в его полноте и целостности. Работа предстоит нелёгкая, но необходимая нам и нашей культуре.

Переработанный автором вариант статьи
«Он изучал говорящего человека», опубликованной
в газете «Русский язык», № 3 (171), январь 1999, с. 5

Е.И. Исенина,
д. психол. наук, проф., Ивановский госуниверситет

О НИКОЛАЕ ИВАНОВИЧЕ ЖИНКИНЕ

Идеями и работами Николая Ивановича Жинкина отечественные и зарубежные исследователи продолжают восхищаться и в настоящее время. Практически невозможно обнаружить исследователей речи, которые бы не ссылались на фундаментальную работу Николая Ивановича «Механизмы речи» и другие его исследования.

Мне посчастливилось быть аспиранткой Николая Ивановича. Хотелось бы обратить внимание на разносторонность его интересов и поведение как личности в не совсем обычных ситуациях.

Начну с того, что по образованию я филолог. Окончила Ивановский педагогический институт по специальности «преподаватель английского и немецкого языков». При первом знакомстве Николай Иванович не фиксировал внимание на образовании. Его интересовало, в какой области психологии я хочу работать, какова моя мотивация для занятий наукой. Далее он предложил мне подумать, чем я хочу заниматься. Он не предлагал конкретной темы исследования. Я должна была сама «дорасти» до

этого. При встречах он обычно предлагал мне встать у окна и внимательно слушал. Не прерывал, но задавал вопросы. Он был немногословен, но своими вопросами как бы заставлял проверить, уверена ли я в своих высказываниях, на чём они основаны, не противоречат ли они реальности. После чего отправлял меня «подумать».

Для того времени – 70-е годы XX века – в Советском Союзе это было не типичное поведение научного руководителя. Научный руководитель должен был отчитываться за своевременно поданную диссертацию. Если этого не происходило, то можно было лишиться права иметь аспирантов. Поэтому весьма часто научные руководители вновь пришедшим аспирантам предлагали одну или две темы на выбор. Николая Ивановича это мало волновало. Для него было важно, интересная ли тема. Он обладал большим объёмом знаний не только в различных областях психологии, физиологии, филологии и искусства. Не поэтому ли его супруга была балериной? Широта его взглядов на многие проблемы безгранична.

Как-то мы пришли к нему домой с моим мужем. Муж – преподаватель физики в вузе. И вот после психологических обсуждений моей работы Николай Иванович вдруг обращается с вопросом к моему мужу: «А как вы думаете, мысль материальна? Как она передаётся на расстояние?»

Когда на очередной встрече с Николаем Ивановичем я рассказала об обнаруженных мною исследований в области фонематического слуха, он заметил, что это интересно. Постепенно была сформулирована тема моей кандидатской диссертации – «Различение и узнавание как механизмы фонематического слуха».

Оказалось, что существует два механизма фонематического слуха: различение и узнавание. Процесс различения необходим для формирования образов элементов на различных уровнях. Образы слова при его восприятии в предложении и при восприятии слова, взятого отдельно, не совпадают. В противном случае процесс восприятия речи состоял бы в наклеивании ярлыков-значений на воспринимаемые слова. Однако в предложении смысл слова не является постоянным. Он зависит от смысла слова, относящегося к нему, а через него – от всех слов предложения. Например, смысл слова «маленький» в предложениях «Этот маленький стул» и «Этот мальчик маленький» различен. Н.И. Жинкин в 1962 г. выдвинул предположение о том, что в системе языка человека, кроме следующих алфавитов – дифференциальные признаки букв и фонем, совокупности дифференциальных признаков (буквы, фонемы), алфавит морфем, слов, – существует алфавит двух слов, т. е. алфавит смыслов.

Образ слова в предложении, вероятно, определяется этим алфавитом. Оказалось, что в памяти субъекта выявилось наличие алфавита двух слов.

Ещё одна необычная ситуация. После завершения диссертационной работы она была направлена на отзыв оппонирующей организации. Каково же было удивление Николая Ивановича и какие были переживания у меня, когда за несколько дней до назначенного времени защиты пришёл отрицательный отзыв. Николай Иванович не стал предпринимать какие-либо организационные меры. При встрече со мной он спросил, уверена ли я в своей работе, нет ли методических ошибок в проведении экспериментов и в расчётах. Я ответила, что да, я уверена и не вижу ошибок. Его

слова: «Так зачем переживать! Выходите и защищайтесь!» Я так и поступила. Защита прошла успешно.

Пройдя такую школу обучения в аспирантуре у Николая Ивановича Жинкина, я уже не боялась исследовать дословесный период развития речи у детей. Защитила докторскую диссертацию на эту тему. Написала не одну книгу. И всё это благодаря школе Николая Ивановича Жинкина.

Д.Б. Богоявленская,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ ЖИНКИН – ПРИМЕР УЧЁНОГО

По нынешний день в нашей литературе мы встречаем исследования вербального мышления и визуального мышления, хотя работы Н.И. Жинкина о кодовых переходах уже в 1964 г. позволяют пересмотреть эту дифференциацию мышления. Я в этом убедилась, когда, придя в аспирантуру НИИ ОПП АПН СССР (ныне Психологический институт РАО), провела анализ эмпирически полученных данных в эксперименте по решению «творческих задач» своей дипломной работы.

Вербальный код как проговаривание вслух включается в процесс мышления сначала при усвоении условий задачи, затем когда у испытуемого нет других условий объективации и, конечно, на заключительной стадии нахождения решения, а также спонтанно по ходу решения, сменяя (объективируя) внутреннюю речь.

Об участии «образного» кода пишут многие авторы. Но важно то, что образный код не является *однородным* на выделяемых этапах овладения условиями задачи. На первом этапе он выступает как собственно предметный код, и с его помощью строится образ проблемной ситуации, на втором он выступает как знаковый и позволяет выделить собственно условия, на третьем он выступает как знаково-символический, с помощью которого осуществляется схематическое построение системы отношений в данной проблемной ситуации.

Как показал эксперимент, здесь мы имеем дело со структурой, не только отображающей, но и *порождающей*: являясь результатом анализа отношений в данной проблемной ситуации, она выступает как её субъективная мысленная модель, с которой как бы *считывается* тот или иной принцип решения (идея, гипотеза). В конечном счёте модель строится как замыкание гештальта, с чем и связано её *понимание.* Это действительно «видящая мысль» (Гёте). В этом её *первая и главная эвристическая функция*. Предлагаемое рассмотрение даёт возможность разорвать сложный процесс *порождения мысли* на взаимодействующие компоненты, звенья, отчётливо развести сам процесс от его продуктов, показать включение каждого продукта в последующие звенья процесса, а главное – ввести как *центральное звено* (которое может осуществляться в свёрнутом виде) построение модели проблемной ситуации. Построение К-модели описывает полный цикл репрезентации конкретной ситуации, который включает в себя по необходимости

весь *набор языков* и не ограничен каким-либо одним (приоритетным – вербальным или визуальным).

Таким образом, в нашем подходе вводится новая плоскость рассмотрения мыслительного процесса. Прослеживается закономерная смена языков презентации продуктов мышления на разных его этапах, т. е. подчёркивается, что характер «языка» реализации определяется содержанием этапа и он носит строго определённое функциональное значение. В свою очередь, это позволяет понять структуру взаимодействия функций воображения и мышления в процессе решения задачи через построение К-модели.

Роль Н.И. Жинкина в моей профессиональной жизни на этом не кончилась. Его приверженность науке и редкая скромность (он не позировал себя в качестве благодетеля) сказались и в том, что только от директора Института, потребовавшего от меня обоснования тематики новой лаборатории, я узнала, что он идёт навстречу требованиям приходивших к нему профессоров Н.И. Жинкина и А.Н. Соколова. Оба они ходатайствовали об открытии для меня в Институте лаборатории, но тогда её открыть не удалось… Отказ в Академии ПН СССР А.В. Петровским стал мне понятен позже, а в Комитете по науке, когда референт всё же убедил руководителя отдела в наличии у автора заявки на лабораторию действительно метода диагностики творческих способностей, начальник в качестве решения произнёс: «Скажи, чтоб сидела тихо!»

Степень приверженности Николая Ивановича науке, не покидавшая его в жизни, не покинула и в смерти. Подлинный учёный просил свою аспирантку фиксировать последовательность распада у него речи в момент смерти. Смерть как редкая ситуация эксперимента по выявлению закономерности угасания сознания… Он служил науке до последнего мгновения своей жизни!

Поэтому так тяжело до сих пор многими из нас переживается то, что когда Николаю Ивановичу исполнилось 85 лет, его уволили из института, хотя он просил оставить его на полставки консультанта, чтобы на такси приезжать в Институт для работы с аспирантами. Многие тогда услышали ответ руководства на эту просьбу: «Они хотят из Института уходить ногами вперёд». Этим людям невдомёк, что такие учёные, как Н.И. Жинкин, живут, чтобы науку в Институте поставить на ноги!

Е.И. Щебланова,
д. психол. наук, зав. лабораторией психологии мышления ПИ РАО

НИКОЛАЙ ИВАНОВИЧ ЖИНКИН: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ

Осмеливаюсь предложить читателям свои воспоминания о необыкновенном человеке, с которым мне посчастливилось некоторое время работать в одной лаборатории, хотя темы исследований у нас были разными. Личность Николая Ивановича Жинкина была настолько яркой и запоминающейся, что память о нём остаётся живой и светлой, несмотря на недолгое общение и прошедшие десятилетия после его ухо-

да. С Николаем Ивановичем я познакомилась, когда довольно неожиданно для себя оказалась научным сотрудником лаборатории мышления и речи в НИИ общей и педагогической психологии (ОПП) Академии педагогических наук СССР (сейчас Психологический институт Российской академии образования). В Институт принимали главным образом психологов и педагогов, но по инициативе В.Д. Небылицына три выпускницы кафедры физиологии высшей нервной деятельности биофака МГУ были рекомендованы в аспирантуру Института для усиления психофизиологического направления исследований. Однако мест в аспирантуре не хватило, и после успешной сдачи экзаменов нам предложили исследовательскую работу в лабораториях. Никого из сотрудников лаборатории мышления и речи, в том числе заведующего А.Н. Соколова, я не знала, но в лаборатории стоял современный японский энцефалограф, что было большой редкостью в то время, это предоставляло возможность продолжать ЭЭГ-исследования человека при решении различных мыслительных задач.

На нашей кафедре ВНД читали блестящие лекции по нейропсихологии А.Р. Лурия, по психофизиологии Е.Н. Соколов и по психиатрии разные специалисты, но знаний по общей психологии было явно недостаточно, что сильно беспокоило и вызывало стресс. Однако напряжение и тревога, связанные с новой ситуацией, моментально улетучились, когда я познакомилась с первым из сотрудников – Н.И. Жинкиным. Хотя его возраст приближался к 80 годам, движения были лёгкими и быстрыми, а глаза сияли молодостью, искренним интересом и доброжелательностью к новому человеку. И таким он был всегда и ко всем. С ним мне всегда было легко и интересно общаться, несмотря на разницу в возрасте более чем в 50 лет, и это общение – к сожалению, нечастое – всегда поддерживало и стимулировало меня к преодолению препятствий в исследовательской работе на протяжении тех недолгих лет, когда мы работали в одной лаборатории. И хотя темы наших исследований не были связаны, влияние на меня Николая Ивановича и как учёного, и как человека было несомненным.

Прежде всего, восхищало его стремление ко всему новому, необычному, неизведанному в самых разных областях науки, культуры, природы, искусства, и особенно к познанию и объяснению всех процессов и явлений, относящихся к мыслящему и говорящему человеку. В наших беседах, довольно частых в первый год моей работы, когда я фактически была единственным молодым сотрудником, затрагивался необычайно широкий спектр проблем. Беседой, конечно, это трудно назвать: в основном, я восторженно слушала и только внутренне переживала, что не смогу всё понять и запомнить. Интересно было абсолютно всё, о чём бы ни зашёл разговор: о самых разных направлениях науки и искусства, о поведении и общении животных, о механизмах разных видов мышления и речи человека и о многом другом.

Прежде всего, Николай Иванович для моего поколения поистине был «посланником Серебряного века русской культуры». В юном возрасте, ещё перед Первой мировой войной, он совершил круиз по странам Средиземного моря, о котором поразительно живо и увлекательно рассказывал в 1970-х годах, когда такое путешествие представлялось не менее фантастичным, чем полёт на Марс. В молодости ему посчастливилось входить в круг общения таких великих поэтов, как Осип Мандель-

штам, Борис Пастернак, Владимир Маяковский, и он не только рассказывал о своеобразии каждого из них, об атмосфере этого общения, но помнил и прекрасно читал наизусть множество их произведений. Он также встречался со многими знаменитостями на известной даче Максимилиана Волошина в Коктебеле и мог несколькими штрихами передать вольную и творческую атмосферу этого общества в ту неповторимую эпоху.

Одной из любимых тем наших разговоров был научно-популярный кинематограф, поскольку Николай Иванович уже с 1930-х годов получил известность как исследователь, теоретик и создатель отечественного учебного кино. Сценарии фильмов, созданных Н.И. Жинкиным с соавторами («Звериной тропой», «В глубину живого», «У порога сознания»), неизменно получали высокие оценки специалистов и профессиональные премии. В московской 710-й экспериментальной школе при Академии педагогических наук СССР, которую я заканчивала, регулярно проводились специальные уроки для учащихся средних и старших классов с демонстрацией лучших научно-популярных и документальных фильмов. Эти фильмы, как правило, были высокого качества, действительно научными по содержанию, но популярными по языку и яркими по образному ряду. Так, в сценарии фильма «У порога сознания» (1957 г.) Н.И. Жинкина и Е.Э. Мандельштама в увлекательной форме рассказывалось о происхождении и эволюции животного и растительного мира и о самых актуальных в то время вопросах естествознания. Научно-популярные фильмы о мире животных, биологии и медицине были моим увлечением в школьные годы, и Николай Иванович очень подробно расспрашивал о восприятии этих фильмов школьниками: какие эпизоды производили особое впечатление и запоминались. Он также рассказывал о замысле этих фильмов, об удачах и неудачах в процессе их создания.

Многогранность и широта идей Н.И. Жинкина восхищала всех, кто к нему обращался за консультацией по неограниченному диапазону проблем психологии, философии, филологии, лингвистики, кино, биологии, медицины, истории, культуры, искусства и модной в 60-х годах кибернетики. К нему постоянно приходили студенты, аспиранты, научные сотрудники – от лаборантов до маститых профессоров разных специальностей – со своими вопросами, гипотезами, теориями и затруднениями. Отдельного кабинета у Н.И. Жинкина не было, и эти консультации служили для нас «университетами», настолько они были информативными, оригинальными, современными и даже опережающими время. Консультации касались механизмов речи в самом широком смысле: от речедвигательной мускулатуры, строения и функций всех органов речи до работы нейронов и нейронных сетей, от произнесения звуков до общения на всех уровнях животного мира и человека, от развития речи на всех этапах детства до освоения иностранных языков и лечения нарушений речи и общения. При этом он проявлял поразительную гибкость в подходах к одной и той же проблеме – например, к разным методам изучения иностранных языков или лечения заикания. Он щедро делился своими оригинальными творческими идеями, теориями, методами и изобретениями, которые потом часто появлялись в статьях, диссертациях, книгах без ссылок и даже упоминаний источника этих идей. Это происходило так часто на наших глазах, что однажды кто-то из сотрудников спросил:

«Не жалко ли Вам, что Ваши идеи так часто используют неблагодарные люди? Ведь действительно новые идеи появляются довольно редко и должны принадлежать автору». Николай Иванович на это ответил, что у него так много научных идей, что одной его жизни для их воплощения слишком мало, поэтому его даже радует, что его идеи живут и развиваются, хотя и другими авторами. Никогда Николай Иванович не говорил о ком-то или о чём-то плохо, хотя такого рода события время от времени происходили, казалось, что он их игнорировал. Он относился к другим людям снисходительно и с пониманием, но был очень требовательным к себе и к своим ученикам и последователям.

Публичные выступления Н.И. Жинкина, как правило, начинались оригинально: с парадокса, алогизма, загадки, ярких зрительных или слуховых образов, какого-то необычного утверждения или действия. Неизгладимое впечатление производил его доклад о проблемах коммуникации животных и человека, начинавшийся звуковым изображением переклички человекообразных обезьян самим докладчиком. Но не все слушатели адекватно воспринимали такие отклонения от общепринятых стандартов, объясняли их возрастными чудачествами, не вникая в суть развивающихся в докладе глубоких теоретических положений и их экспериментальных подтверждений.

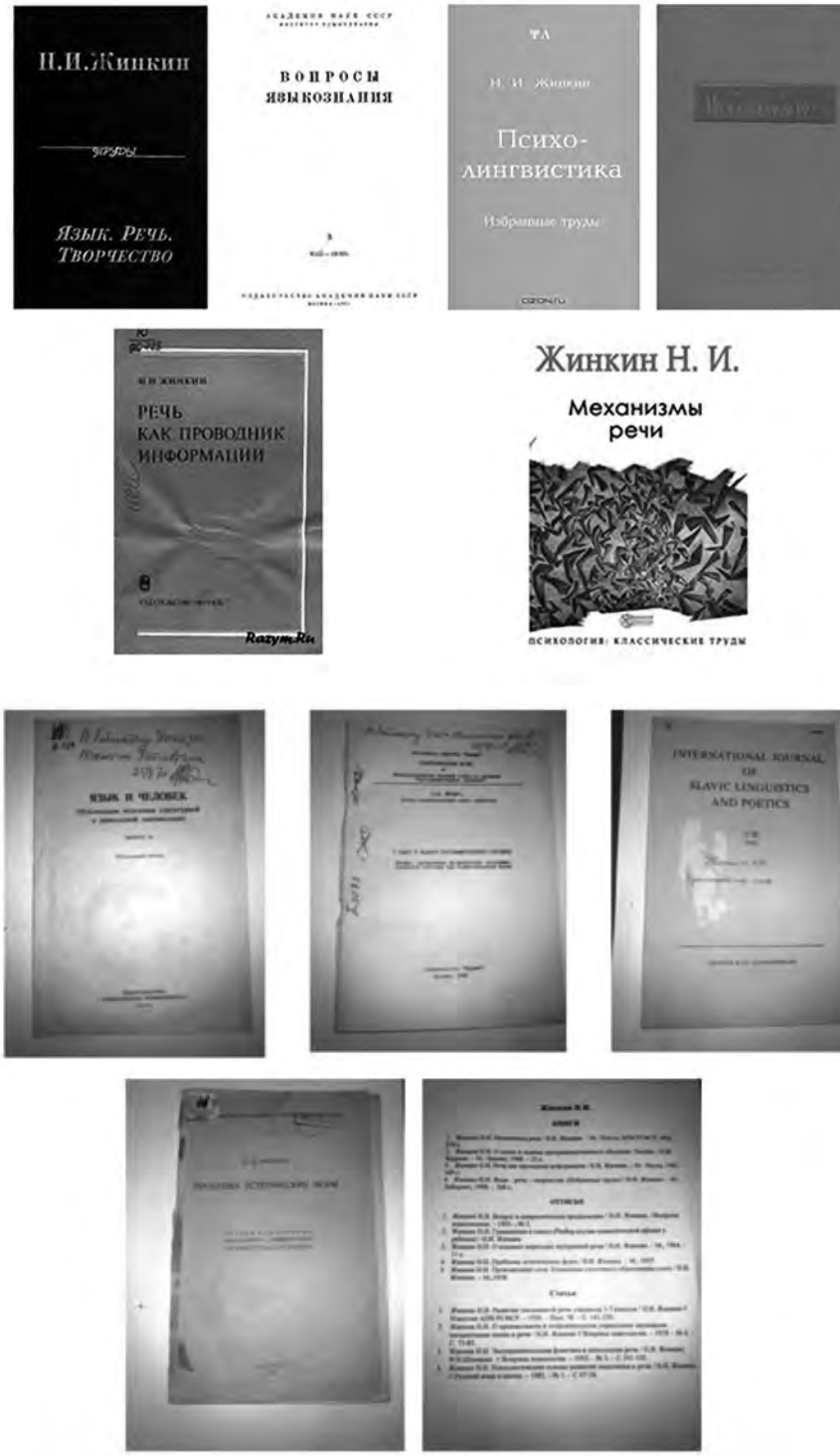
Увольнение Н.И. Жинкина по сокращению штатов было чудовищной несправедливостью, подкосившей полного творческих замыслов яркого и самобытного учёного. Он мало заботился об издании своих трудов, их было множество, часто опубликованных в труднодоступных изданиях. Уже после его ухода из жизни благодарные ученики и последователи опубликовали сборники его трудов, поразившие своим многообразием и свободой мысли. Многие его произведения переведены на иностранные языки, а «Механизмы речи» продолжают публиковаться за рубежом.

Светлый образ выдающегося учёного и мудрого человека Николая Ивановича Жинкина остался в сердцах многих его современников.

Н.И. ЖИНКИН.
Фотодокументы

Г.И. Челпанов среди своих учеников
(крайний справа в верхнем ряду – Н.И. Жинкин)

Коллектив сотрудников Психологического института в 1962 году
(Н.И. Жинкин в верхнем ряду в центре)



Научные труды Н.И. Жинкина

Ю.Б. НЕКРАСОВА:
биография, публикации, фотодокументы

Юлия Борисовна Некрасова
(1931–2004)

БИОГРАФИЯ

Юлия Борисовна НЕКРАСОВА (14.12.1931–22.05.2004) – логопед, психолог, создатель нового направления в области специальной психологии, логопедии и психотерапии – *логопсихотерапия* (понятие введено ею в 1968 г.). После окончания дефектологического факультета Московского государственного педагогического института в 1955 году 10 лет проработала логопедом. В начале 1960-х гг., пройдя обучение у доктора К.М. Дубровского, начала развивать свой метод, органично объединивший элементы логопедии, психологии и психотерапии. В 1968 г. защитила кандидатскую диссертацию «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых».

В 1974–1976 гг. Ю.Б. Некрасова – научный сотрудник НИИ дефектологии, с 1976 по 2000 гг. – научный сотрудник Психологического института РАО (до 1993 г. – НИИ ОПП АПН СССР), где проводила уникальные сеансы и работу с заикающимися, помогая десяткам и сотням людей в преодолении недуга речевого общения. Совершенствуя свой метод логопсихотерапии, направленный на раскрытие и развитие творческого потенциала личности с опорой на положительные «саногенные» состояния, она сформулировала новые принципы подхода к диагностике – диагностика «на расстоянии» («дистантное общение») – и разработала новый метод исследования – динамическую психотерапевтическую диагностику, сочетание *библиотерапии* со специально подобранными психологическими тестами и опросниками. Это позволяет, с одной стороны, получать от пациента результаты сознательного самоанализа и собственную проективную продукцию, с другой – вызывать терапевтические изменения. Ю.Б. Некрасова разработала новое, более широкое психологическое понимание болезни (ввела понятие «внутренняя картина здоровья») и разработала различные виды и стратегии *библио-*, *кинези-* и *символотерапии,* а также принципы *логопсихотерапии.* В 1992 году защитила докторскую диссертацию «Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся». Она была членом Всемирной организации здоровья, в 1987–1993 гг. – член комиссии Детского фонда им. В.И. Ленина. **Награждена** медалью К.Д. Ушинского, грамотами Министерства образования СССР и АПН СССР.

Ю.Б. Некрасова – автор и соавтор более 40 научных работ по многим аспектам восстановления нарушенного речевого общения, в т. ч. монографии «Лечение творчеством» (опубликована в 2006 г.). О методе и работе групп Ю.Б. Некрасовой сняты научно-документальные фильмы «Человек может всё» (1986), «Я, конечно, вернусь…» (1989), «Наташа» (1989) (о вылеченной от заикания 15-летней школьнице, награждённой в 1989 г. в Лондоне Международным призом «Дитя достижений в борьбе по преодолению недуга»).

О работе Ю.Б. Некрасовой в 1980-е гг. есть целый ряд публикаций в центральных газетах и журналах, некоторые из них, по согласованию с родственниками, включены в её книгу «Лечение творчеством», написанную к защите докторской диссертации в 1992 г., но опубликованную уже после смерти автора, в 2006 г. Также ей посвящён сборник «Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании: Материалы научно-практической конференции памяти Ю.Б. Некрасовой (Москва, ПИ РАО, 14 октября 2004 г.)» (М. – Самара: Изд-во «НТЦ», 2006 и электронный сборник материалов круглого стола).

Ю.Б. Некрасова

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЛЕКСНОГО (ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО) ВОЗДЕЙСТВИЯ ПРИ УСТРАНЕНИИ ЗАИКАНИЯ У ВЗРОСЛЫХ

(Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук. М., МГПИ, 1968 г.)

Заикание является одним из распространённых речевых расстройств. Имеющиеся в литературе статистические данные (М.Е. Хватцев, И.И. Дёмина и др.) указывают, что этим дефектом страдает 1,5–2 % населения. Борьба с заиканием имеет социальное и экономическое значение: значительное число людей после лечения может быть привлечено к таким видам труда, которые ранее, вследствие нарушения речи, были для них не доступны.

Однако помощь взрослым заикающимся в настоящее время является недостаточной. В то время как для детей и подростков система медико-педагогических мероприятий получила широкое распространение и освещена в работах многих авторов – В.А. Гиляровский (1932), Н.А. Власова (1932), Е.Ф. Рау (1933), E. Pichcn и B. Maisonny (1937), М.Е. Хватцев (1939), Р.М. Боскис (1940), С.С. Ляпидевский (1959), А.Г. Шембель (1959), M. Seeman (1962), Р.Е. Левина (1963), Н.А. Чевелёва (1965), В.И. Селивёрстов (1966) и др., – для взрослых заикающихся лечебно-педагогический процесс разработан в меньшей степени.

Методика работы со взрослыми заикающимися нашла отражение в трудах И.П. Тяпугина (1928), Ю.А. Флоренской (1929), И.И. Тартаковского (1930), E. Froshels (1931), З.С. Ходоровой (1940), R. Luchsinger (1944), Ю.А. Поворинского (1950), М.В. Смирновой и А.Я. Евгеновой (1953), К.И. Поварнина (1959), B. Dosuzkov (1964), В.М. Шкловского, В.С. Кочергиной (1965, 1966) и др.

Идея комплексности мероприятий для взрослых заикающихся в настоящее время может считаться общепринятой, однако компоненты, входящие в комплекс, их содержание, порядок, эффективность и т. д. всё ещё полностью не определены.

Известно, что заикающиеся не представляют собой единую группу со стандартной психологической характеристикой и одинаковыми затруднениями в речевой

коммуникации. У большинства взрослых, страдающих заиканием, формируются патологические особенности личности. Эти особенности возникают в результате многолетнего течения невротического заболевания, нарушающего привычные условия жизни человека, вследствие различных переживаний, неудачного лечения, крушения жизненных надежд и планов. Наряду с этим наблюдаются случаи, когда в определённых жизненных ситуациях речевое общение для некоторых заикающихся оказывается достаточно нормальным (разговор с детьми, с заикающимися, речь в торжественной обстановке, речь в образе роли и т. д.). Это обстоятельство должно быть учтено в комплексной методике лечения заикания.

Опыт показывает, что при лечении заикания сходятся пути психотерапии и педагогики. Однако психотерапевтические воздействия в широком плане относятся к чисто медицинским методам, используемым врачом. В своей работе мы искали такие формы психотерапии, которые были бы доступны педагогу-логопеду и которые пронизывали бы собой весь ход логопедического воздействия.

Изучение заикающихся (по данным анамнеза и обследования, в ходе наблюдения за поведением больных в процессе работы, анализа их дневников, бесед с больными и их родственниками) дало возможность произвести деление заикающихся на группы, что явилось первой задачей нашего исследования. В основу деления на группы были положены особенности речевой коммуникации заикающихся и связанные с ними особенности личности.

Акт речевой коммуникации требует наличия общения не менее чем двух партнёров в той или иной ситуации. Основное, что следует отметить в речевой коммуникации, это коммуникативное состояние, возникающее из потребности определённым образом реагировать речью в данной ситуации. В это состояние входит намерение сказать что-то своему партнёру, готовность осуществить это намерение и то высказывание, которое требуется в данной ситуации. Нарушение речевого акта у заикающегося может наступить в любом из указанных звеньев.

Второй и основной задачей нашего исследования было нахождение таких психотерапевтических и логопедических приёмов, которые позволили бы наиболее лёгким и доступным путём добиться активизации ряда компонентов, обусловливающих нормальную речевую коммуникацию. Такими приёмами могли быть, по нашему мнению, сеанс психотерапевтического воздействия с последующей логопедической тренировкой и система упражнений аутогенной тренировки. При решении этой задачи мы нашли много ценного в работах К.С. Станиславского, который для формирования на сцене живей естественной речи придавал исключительное значение общению актёров в образах роли. О значении элементов системы К.С. Станиславского для терапии различных неврозов писали П.В. Симонов и И.А. Мизрухин.

Замечено, что у больного усиление заикания возникает всякий раз, когда он слышит свою дефектную речь. В это время возбуждение больного пункта усиливается, резко нарушается процесс общения. Эти факты приводят к мысли, что отвлечение внимания заикающегося от процесса дефектной речи может способствовать угасанию патологического рефлекса, а восприятие больным своей (хотя бы временно) нормализованной речи вызовет у него бодрость и уверенность в дальнейшем преодолении дефекта.

В результате длительных экспериментальных поисков нами были определены две формы речи, условно названные формой речи № 1 и формой речи № 2 (характеристика названных форм приведена ниже). Целью введения этих двух форм речи являлось создание облегчающих условий работы специально для каждой группы заикающихся.

В дальнейшем мы переходили к тренировке этих форм речи в различных жизненных ситуациях.

Материал диссертации получен в результате 12-летней работы с заикающимися в амбулаторных успениях. Экспериментальная логопсихотерапевтическая работа со взрослыми заикающимися проводилась в речевом кабинете Главной поликлиники МПС (нач. поликлиники – Б.И. Иванов) и на кафедре физиологии высшей нервной деятельности МГУ им. М.В. Ломоносова (зав. кафедрой – проф. Л.Г. Воронин) с 1962 по 1968 гг.

Материалы диссертации доложены: а) на Всесоюзном семинаре по речевой патологии для врачей и логопедов (Москва, 1964); б) на Всесоюзном совещании по вопросам психотерапии (Москва, 1966); в) на совещании-семинаре по проблеме заикания у взрослых (Харьков, 1968).

Диссертация состоит из введения, 6 глав и заключения. В работе приводится библиография. Текст диссертации иллюстрируется выписками из историй болезни, из дневников заикающихся, приводятся фотоснимки электрофизиологического полиграфического исследования больных.

Во **введении** обосновывается актуальность постановки исследований по вопросу устранения заикания у взрослых, определяются задачи настоящей работы.

Глава I. Литературный обзор

Первая глава посвящена обзору отечественной и зарубежной литературы по вопросу заикания. Особое внимание уделяется методам преодоления заикания у взрослых, в частности, роли психотерапии и роли коллектива в становлении речи и личности заикающегося.

Глава II. Методы исследования

В ходе работы мы собирали и анализировали материал на основании принятых в педагогике и психологии методов, а именно методов наблюдений, бесед, изучения документации (в том числе и дневниковых записей больных), магнитофонной регистрации речи больных (при первичном обследовании, в процессе курса лечения, непосредственно после лечения и через 2–5 лет после него). В дополнение к указанным методам изучения особенностей речи на разных этапах её восстановления нами под руководством профессора Л.Г. Воронина, совместно с доцентом В.М. Васильевой было проведено электрофизиологическое исследование заикающихся, в котором осуществлялась полиграфическая регистрация биоэлектрических, вегетативных и акустических компонентов речевого процесса. Это исследование дало дополнительные объективные данные для подтверждения эффективности нашей работы.

Глава III. Психологическая характеристика заикающихся

Наблюдения за большим числом заикающихся показали, что в основу классификации больных целесообразно положить особенности речевой коммуникации. При этом мы стремились к тому, чтобы классификация заикающихся была достаточно простой и легко осуществимой указанными ранее методами. Для того чтобы обеспечить однозначность отнесения больных к той или другой группе, нами были выделены определённые параметры наблюдения, а именно степень болезненной фиксации на дефекте, наличие или отсутствие страха речи, организованность поведения, общий характер движений, степень выраженности стремления к борьбе с дефектом, отношение к процессу лечения и т. д. Всё это могло изменить речевую коммуникацию в патологическую сторону.

Собранный материал наблюдений дал возможность разделить заикающихся на 2 группы. Эти группы мы назвали «полюсными», имея в виду, что в первую группу войдут больные с явным стремлением к установлению речевых контактов, а в противоположную группу – больные неконтактные, которые боятся общения, замкнуты, скрытны. Несомненно, что между этими группами существуют различные переходы.

Кратко характеризуя выделенные группы, можно сказать, что больные группы I общительны, иногда многоречивы, эмоциональны, многие из них вспыльчивы, раздражительны. Обращает на себя внимание общее двигательное беспокойство больных: быстрая походка, обилие лишних движений. У них сохранена вера в возможность преодоления речевого дефекта, выражено стремление самостоятельно преодолеть его. Больные группы II, наоборот, тяжело сходятся с новыми людьми, внешне эмоций не проявляют, склонны к самоанализу. У них отмечается некоторая скованность, заторможенность движений, неуверенность или вялость походки. Отмечается страх перед речью и нередки проявления скоптофобии – стыда за свою болезнь. В отличие от больных группы I, они мало верят или совсем не верят в успех лечения. Заикание у больных обеих групп выражено в сильной степени, причём у больных группы I превалируют клонические и клоно-тонические судороги, в то время как у больных группы II – тонические и тоно-клонические. Для больных группы II больше, чем для больных группы I, характерно напряжение отдельных мышц тела, артикуляторно-голосо-дыхательного аппарата во время речи, а также в период, предшествующий речевому общению или непосредственно следующий за ним. По интонационным особенностям речи больные группы I относятся к категории людей с экспрессивной, эмоциональной, громкой речью, а у больных группы II речь вялая, неуверенная, тихая.

Деление больных на 2 группы позволяет сделать определённые выводы для построения методики восстановления речи заикающихся. Требовать от больных сразу полноценной коммуникативной речи было бы невозможно. Вместе с тем переход на речевые упражнения, которые как не обращённые ни к какому партнёру не содержат коммуникации, был бы бесцельным, т. к. и после таких упражнений коммуникация осталась бы дефектной. Поэтому мы стали на путь облегчения коммуникации. Для больных группы I облегчение состояло в том, что все упражнения предлагались им

в привычной для них экспрессивной речи. Для больных группы II со слабо выраженной экспрессией для облегчения коммуникации вводилась спокойная речь, воспитанная путем релаксации и аутогенной тренировки. Применённые методические средства впоследствии перекрещивались, тс есть одна и та же методика могла применяться к обеим группам, однако в разных пропорциях, что позволяло адаптировать представителей обеих групп к разным речевым ситуациям. (В диссертации мы подробно описываем особенности больных каждой из групп, иллюстрируя текст выписками из их дневников и историй болезни).

Глава IV. Логопсихотерапевтическое воздействие на заикающихся

I. Организация и основные методические приёмы работы

Наша работа представляла собой вариант комплексного метода лечения заикания, сочетание педагогической и медицинской помощи взрослым заикающимся. Курс лечения заикания мы разбили на 3 этапа: 1) подготовительный (изучение больных врачом и логопедом для установления диагноза, психологическая подготовка больных к лечебно-педагогическим мероприятиям); 2) сеанс психотерапевтического воздействия и 3) логопсихотерапевтические занятия, состоящие из системы различных логопедических занятий в сочетании с психотерапевтической работой – прямой и косвенной. Курс продолжался в среднем 2,5–3 месяца с последующим контролем. Сформированная в подготовительном этапе группа составляла 8–10 человек. Сеанс длился 40–50 минут. После сеанса через двое суток молчания начинались логопсихотерапевтические занятия. Для проведения их группа разбивалась на подгруппы в количестве 4–5 человек. Занятия с подгруппами проводились 3 раза в неделю в среднем по 1,5 часа.

Учитывая особый контингент больных – взрослых заикающихся, – мы применяли специфические приёмы психотерапевтического воздействия с некоторыми нашими изменениями. Эти приёмы нашли отражение как в самом сеансе психотерапевтического воздействия, основанного на ряде положений К.М. Дубровского, так и в процессе последующих логопсихотерапевтических занятий. Сюда входили некоторые элементы, заимствованные из системы К.С. Станиславского (вхождение в образ). К специфическим приёмам мы относили также приёмы аутогенной тренировки И. Шульца и релаксации Э. Джейкобсона, модифицированные нами для работы с заикающимися.

Мы начинали работу с заикающимися с **активной, «наглядной» психотерапии,** целью которой являлось изменение отношения больного к своей болезни. В связи с этим мы демонстрировали речь излечившихся, после чего проводили психотерапевтический сеанс. Психотерапевтический сеанс – это своеобразное сочетание мотивированного убеждения и элементов императивного воздействия на эмоциональную сферу больных в бодрствующем состоянии.

Принятый нами подход к заикающимся как людям с нарушенной речевой коммуникацией приводил к необходимости коллективной психотерапии. Исходя из этого в процессе работы мы стремились к формированию психотерапевтическо-

го коллектива. Психотерапевтический коллектив – это коллектив, который не только испытывает на себе психотерапевтическое воздействие логотерапевта, но каждый из членов которого при определённой постановке восстановительной работы оказывает психотерапевтическое воздействие на других членов группы, что помогает наладить коммуникативные контакты внутри группы, а в дальнейшем перенести их в производственные, учебные и т. п. коллективы. Чувство коллективизма появлялось уже на подготовительном этапе, укрепляясь в ходе последующей работы. Вначале ведущая роль в работе принадлежала врачу и логопеду, но в последующем она, в известной мере, уступала место совместной самостоятельной работе самих заикающихся при направляющем участии врача и логопеда.

Существенным компонентом нашей работы являлась **аутогенная тренировка.** Аутогенная тренировка с заикающимися носила специфический характер. Мы использовали её как средство саморегуляции при коррекции речи, предусматривающее постепенное нарастание активного участия больного. Поэтому, помимо упражнений, помогающих смягчить эмоциональное напряжение, с больным проводились специальные локальные упражнения для расслабления мышц речевого аппарата – «целенаправленное саморасслабление».

В нашей работе мы отказались от применения искусственной замедленной речи, считая, что такая речь не способствует выработке и закреплению спонтанной речи в быту. Большинство авторов методик по восстановлению речи заикающихся считает использование выразительной интонационной речи необходимым компонентом в лечении. Однако организация и тренировка интонационного компонента речи проводится у них в конце курса лечения. **Мы считали необходимым использовать имеющиеся у заикающихся интонационные возможности с первой активной встречи – психотерапевтического сеанса,** и продолжать эту работу, постоянно варьируя интонационные задачи в течение всего курса. Цель занятий заключалась в том, чтобы выработать у больных две различные в отношении эмоциональной насыщенности контрастные формы речи (форма речи № 1 и форма речи № 2).

Речь волевая, уверенная, насыщенная экспрессией, выработанная на фоне эмоционального подъёма психотерапевтического сеанса и последующих тренировочных занятий, была условно названа нами **формой речи № 1.**

Речь спокойная, выработанная в результате занятий аутогенной тренировкой в состоянии полного мышечного и психического покоя, была условно названа нами **формой речи № 2.**

Систематическая выработка таких двух речевых стереотипов приводила к тому, что больные улавливали эмоциональный тонус каждой из упомянутых форм речи и могли воспроизвести его в разной лексике и в предложениях разных типов только по одному сигналу: «форма речи № 1», «форма речи № 2». Таким образом, эти сигналы являлись пусковыми в соответствии с речевой ситуацией. Деление форм речи на два крайних полюса – экспрессивной речи и речи «покоя» – в дальнейшем давало возможность больным использовать приобретённые речевые навыки и в возможных промежуточных ситуациях. Настроенность больных на разные формы речи, представление себя в разном эмоциональном состоянии («вхождение в образ»

по К.С. Станиславскому) являлись приёмом отвлечения от больного пункта. Заданная конкретная речевая форма в конечном итоге автоматизировалась и не требовала сосредоточения внимания больного на технической стороне речи. Эффект подкреплялся услышанной «правильной» (без заикания) речью и положительной эмоцией, связанной с ней. Таким образом, мы косвенно подводили больного к непроизвольно возникающему у него ощущению здоровой речи и связанного с этим ощущением психического благополучия.

II. Этапы восстановительной работы

1. Подготовительный этап

Задачей подготовительного этапа было изучение врачом-психоневрологом и логопедом особенностей речи и личности заикающихся, установление диагноза, подготовка больных к психотерапевтическому сеансу. Совместно с врачом мы комплектовали состав рабочих групп с таким расчётом, чтобы в последующем мог сформироваться устойчивый и психотерапевтический коллектив. В целях более эффективного проведения психотерапевтического сеанса мы допускали в группы, наряду со слабыми и не верящими в излечение больными, людей активных, авторитетных и убеждённых в наилучшем исходе лечения. После этого составлялся план медико-педагогических мероприятий: психотерапевтических, логопедических, медикаментозных, физиотерапевтических, занятий лечебной физкультурой и т. п.

2. Сеанс психотерапевтического воздействия

При построении сеанса психотерапевтического воздействия мы опирались на опыт и рекомендации К.М. Дубровского, однако роль и место сеанса в общем комплексе лечения нами интерпретировалась иначе. Мы представляем себе сеанс не одномоментным воздействием, могущим сразу освободить заикающегося от его недуга, а **ценным мобилизующим, создающим правильную настроенность больного началом лечения.** Непосредственная цель сеанса – помочь больному услышать свою «новую» речь в трудных условиях коммуникации (присутствие людей в зале) и тем самым способствовать укреплению уверенности в своих возможностях.

Композиция сеанса состоит из следующих частей: вводная беседа, кульминационная часть и так называемый «ввод в речь». (В диссертации подробно раскрывается ход сеанса и определяется функция каждой части). Ни один человек не должен уйти со сцены с плохой речью. Мы добиваемся этого, учитывая индивидуальные возможности больного, предлагая посильный речевой материал и способы его применения. Речь без заикания хотя и оказывается доступной всем больным, но некоторые из них могут выразить её только в отражённой форме, другие – в отражённой и вопросно-ответной. Лишь немногие больные могут продемонстрировать способность говорить без заикания в спонтанной форме речи. От первой удачно произнесённой фразы в трудной ситуации рождается яркая волевая интонация. В результате этого у каждого больного вызывается та форма речи, для которой характерны такие ценные качества, как уверенность, отсутствие страха, громкость, радость. Используя эмоциональное состояние, вызванное всей процедурой сеанса, определённую психическую

настроенность (торжественность, ответственность за речь, ощущение радости от услышанной речи), мы фиксируем внимание больных на их речевом успехе.

После сеанса психотерапевтического воздействия, во время режима молчания, больные детально описывают в дневниках свои ощущения по ходу сеанса и, таким образом, как бы снова воспроизводят сеанс в своем представлении.

3. Система логопсихотерапевтических занятий

Система логопсихотерапевтических занятий была разделена нами на два основных периода:

а) период тренировочных занятий в экспрессивной[1] форме речи;

б) период аутогенной тренировки.

Однако сам процесс тренировок в эти периоды видоизменялся в зависимости от принадлежности больных к группам. С больными группы I мы начинали тренировочные занятия в экспрессивной форме речи, заканчивая их элементами аутогенной тренировки (в сокращённом виде). С больными группы II мы уделяли большее внимание аутогенной тренировке, к которой они приступали после сеанса психотерапевтического воздействия.

а) Тренировка речи в экспрессивной форме (форма речи № 1)

Тренировка речи в экспрессивной форме включает в себя: 1) подготовку больных к речевому процессу; 2) отработку приёмов правильного произнесения ими первых слов; 3) усвоение больными определённых логопедических правил с психотерапевтической интерпретацией; 4) работу над логико-грамматической структурой речи. (Подробное описание этих видов работы приводится в IV главе диссертации.)

Подготовка больного к речевому процессу состоит в том, что ему предъявляются определённые требования к общему поведению до и во время речи по форме № 1, а именно уверенная осанка, прямой и открытый взгляд, обращённый к собеседнику, жест, соответствующий речи, и т. п. Такие физические действия способствуют «вхождению в образ» – **образ человека, говорящего уверенно, громко и гладко.** Как на сеансе психотерапевтического воздействия, так и на каждом последующем занятии мы придавали большое значение **«вводу в речь»** – произнесению больными без заикания первых слов. Наилучшей для этой цели является отражённая речь в форме короткого лозунга, имеющего для больного психотерапевтическое значение. Такая речь организует больного, включает его в деловой ритм работы, вызывая у него эмоционально-волевое отношение к содержанию произносимого.

Мы преподносили больным известные логопедические правила, психотерапевтической задачей которых являлось усиление волевого компонента формы речи № 1. При этом нами уделялось внимание отработке громкого голоса, правильной подаче звука, слитности речи, правильному порядку слов (без неоправданных инверсий) и т. д. Особое значение мы придавали работе над побудительными интонациями. Тренировка побудительной интонации с ярким выражением волевого

[1] Термин «экспрессивная речь» употребляется в двух значениях: а) воспроизведение речи в противоположность восприятию её (импрессивная речь) и б) речь, обладающая особой эмоциональной выразительностью. В нашей работе мы пользуемся термином «экспрессивная речь» в его втором значении.

качества соответствовала требованию **максимальной активности заикающегося.** Поэтому обучение больных побудительным интонациям шло в определённой последовательности. Из волевых интонаций мы сначала тренировали те, в которых было ярче выражено данное волевое качество. Это побудительные интонации приказа, требования, призыва. От них мы постепенно переходили к тренировке интонаций убеждения, приглашения, оставляя просьбу и приветствие на заключительные занятия. Виды побудительных интонаций преподносились больным с определённой мотивировкой так, чтобы у них создавалась **готовность к их осуществлению.**

Помимо тренировки эмоциональной выразительности речи, мы уделяли большое внимание коррекции её с точки зрения логической структуры. Мы не стремились к тому, чтобы заикающиеся запоминали интонацию, а старались вызвать её, пытаясь восстановить психологическую причину возникновения интонации через анализ текста. Особое внимание мы уделяли работе над паузами, которые выполняли не просто техническую функцию, а мотивировались в каждом отдельном случае. Так, при делении речи на смысловые отрезки – фразы, синтагмы и слова – мы большое значение придавали логической паузе, которая помогала переключить внимание заикающихся на содержание фразы, и паузе психологической. Все эти упражнения отвлекали внимание больного от заикания, т. к. больной сосредотачивался на интонационно правильном произнесении фразы. Даже если это упражнение выполнялось неточно, всё равно оно способствовало улучшению речи.

В дальнейшем в результате тренировок вырабатывался динамический стереотип, который приводился в действие только при сигнале «форма речи № 1». Так создавался навык речи определённой формы.

б) Аутогенная тренировка. Выработка формы речи № 2

Цели аутогенной тренировки:

1) снять общее мышечное напряжение;

2) снять напряжение с органов артикуляции;

3) вызвать состояние эмоционального покоя (нормализовать настроение);

4) вызвать и закрепить спокойную речь (форму речи № 2).

В результате работы больные должны были научиться применять усвоенные ими навыки речи в жизненных ситуациях, на работе и в быту.

Мы распределили упражнения аутогенной тренировки в зависимости от цели каждого занятия и от локализации напряжения следующим образом:

I. Обучение концентрации внимания больных на умении слушать голос проводящего тренировку, сосредоточению на собственном вдохе и выдохе, сосредоточению на определённых участках тела и т. п.

II. Стимуляция ощущения общего расслабления мышц тела. Это состояние достигалось по контрасту через ощущение напряжения соответствующих мышц тела постепенно от рук к грудной клетке, шее, диафрагме, ногам. Состояние расслабления сопровождалось словесным описанием и краткой речевой формулировкой, соответствующей расслаблению той или иной группы мышц. Упражнение считалось усвоенным, когда ощущение расслабления возникало легко и свободно.

III. Стимуляция ощущения расслабления органов артикуляторного аппарата. На фоне общего расслабления мышц тела мы обучали больных расслаблять мышцы органов артикуляторного аппарата: языка, мягкого нёба, задней стенки глотки, губ, нижней челюсти, жевательной мускулатуры.

IV. Введение расширенной формулы покоя. Под расширенной формулой покоя мы понимаем речевые инструкции, применяющиеся с целью фиксации уже вызванного состояния. Текст расширенной формулы покоя: «Я успокаиваюсь. Мышцы тела расслаблены. Дыхание ровное, спокойное, глубокое. Сердце бьётся спокойно и ритмично. Мышцы артикуляторного аппарата расслаблены. Я успокаиваюсь всё больше и больше. Я спокоен. Я совершенно спокоен». Каждая фраза расширенной формулы покоя проговаривалась больными два раза про себя, вслед за ведущим сеанс.

V. Отождествление формулы покоя с интонационной формой речи (форма речи № 2). Ведущий занятие демонстрировал специфическую интонацию формулы покоя, которая соответствовала вызванному спокойному состоянию, и акцентировал на ней внимание больных.

VI. Речевые занятия на фоне расслабления мышц речевого аппарата. Упражнения проводились дифференцированно, в зависимости от превалирования напряжения в артикуляторном, голосовом и дыхательном аппарате.

VII. Введение сокращённой (редуцированной) формулы покоя. Больным достаточно было проговорить про себя или вслух сокращённую формулу покоя – «Я спокоен» или «Дыхание ровное, спокойное, глубокое», – как наступала связь между словесной формулой и её реализацией, (взаимовлияние регуляции психического состояния и мышечной релаксации больного). Во время релаксации нами вводилась отражённая речь с индивидуальным мотивированным самовнушением. В вопросно-ответной речи вопросы по содержанию подбирались таким образом, чтобы фиксировать ощущение больного на вызванном состоянии покоя и концентрировать его внимание на легко произносимых им звуках, словах, предложениях. Одновременно в вопросно-ответной речи уточнялись все пройденные правила. Постепенное увеличение объёма и сложности заданий в форме речи № 2 приближало речь к спонтанной. Во время занятия больному предлагалось вспомнить о событиях прошедшего дня, зрительно воссоздать наиболее трудную ситуацию и подробно рассказать о ней, представить предстоящий диалог с выбранным им лицом, воспроизвести обстановку, в которой будет происходить беседа, и частично изложить её, и т. д.

VIII. Речевые упражнения непосредственно после аутотренинга в состоянии продолжающегося покоя и некоторого мышечного расслабления (последействия). Последующие занятия были посвящены самостоятельной тренировке больных по сокращённой формуле покоя и форме речи № 2 (речевая саморегуляция). С усложнением заданий спонтанная речь вводилась в различные виды деятельности, так чтобы увеличивался волевой компонент речи. Больной начинал с произнесения своей фамилии, вежливой просьбы и приветствия и кончал интонацией угрозы, убеждения, повеления.

Увеличение волевого компонента в речи способствовало постепенному переходу тренировок больных от формы речи № 2 к форме речи № 1. К этому времени больные могли творчески подходить к выполнению заданий, перестраивать сокра-

щённые формулы самовнушения и дополнять их собственными. Так формировалось развитие саморегуляции.

В процессе овладения методикой аутогенной тренировки у больных сохранялся присущий им собственный темп речи, постепенно исчезала стеснительность в отношении выразительной интонации, что давало возможность во время занятий и после них использовать различные её виды.

Дальнейшим усложнением речевой тренировки обеих форм являлась **тренировка речи в разных ситуациях.** Для этой цели мы использовали разнообразные упражнения: перекрёстные вопросы, задания на смену силы голоса и темпа речи, обучали больных отвечать на внезапные обращения, которые обычно провоцируют заикание (например, вопрос, заданный в грубом тоне, оклик и т. д.). Проводилась тренировка ответов на вопросы, заданные в одной из форм речи. Так, например, больной на вопрос, заданный в форме речи № 1, должен был ответить в этой же форме или в форме речи № 2, в зависимости от смысла вопроса. В упражнения входила обязательная мотивировка выбранной формы ответа. В процессе работы мы применяли инсценирование телефонных разговоров разного характера (звонок-осведомление, сообщение, предупреждение, приглашение, угроза), тренировали речь больных в различных воображаемых, обычно трудных ситуациях (разговор с начальником, разговор с подчинённым, в магазине, столовой и т. д.).

Разновидностью логопсихотерапевтических занятий являлись микрофонные занятия. Например, для тренировки ускорения темпа речи заикающихся, а вместе с тем и для повышения их внимания мы предлагали следующее микрофонное упражнение. Предварительно на магнитофонную ленту через определённые отрезки времени записывались вопросы логопеда. Больной при прослушивании звукозаписи должен был за время паузы успеть ответить на вопрос до появления очередного вопроса. Упражнения постепенно усложнялись за счёт уменьшения пауз между вопросами. При этом темп речи больного естественно ускорялся. Микрофонные занятия, создавшие обратную связь, имели психотерапевтическое действие: больной слышал собственную правильную речь, это тонизировало его психическое состояние.

В ходе многочисленных тренировочных занятий под влиянием направленной психотерапевтической работы происходило утверждение коллектива, имеющего большое значение в процессе лечения.

Курс лечения заканчивался торжественным выпуском, специальной конференцией в присутствии родителей, друзей больных, а также новых групп больных, готовящихся к занятиям. На конференции логопед и врач подводили итоги закончившегося лечения, сообщали об общих результатах работы и о результатах, достигнутых каждым больным, давали им рекомендации для дальнейшей работы по автоматизации речи.

Глава V. Некоторые данные полиграфического электрофизиологического исследования речевого процесса при заикании

Полиграфическая регистрация электроэнцефалограммы (ЭЭГ) затылочной и роландической области коры больших полушарий, кожно-гальванической реакции по Тарханову (КГР), электромиограммы (ЭМГ) мышц верхней или

нижней губы, микрофонной записи произносимых звуков и слов (фонограммы – ФГ) и дыхания проводилась на восьмиканальном электроэнцефалографе «Альвар». (Методика эксперимента подробно описана в диссертации.) Проведённое исследование показало, что данные полиграфической регистрации позволяют углубить характеристику нарушенного процесса речи, могут служить средством дополнительного объективного контроля изменений некоторых компонентов речи больных непосредственно после сеанса психотерапевтического воздействия, проведённого курса лечения и в период наблюдений за отдалёнными результатами.

Среди результатов исследования особое внимание обращает на себя динамика КГР (КГР, по общепринятому мнению, представляет собой один из непременных компонентов ориентировочного рефлекса). Исследование показало, что во время речевого акта у заикающегося КГР выражена значительно сильнее, чем при нормальной речи. Это указывает на важность изучения роли ориентировочных и эмоциональных процессов в формировании и реализации речевых реакций. Полученные нами данные показывают, что если после сеанса психотерапевтического воздействия и последующего закрепления наступила нормализация речевого процесса, то она сопровождается резким ослаблением КГР при речевом ответе.

Глава VI. Непосредственные и отдалённые результаты работы

В настоящее время при подведении итогов лечебно-педагогической работы с заикающимися общепринятой является следующая оценка речи: речь свободная, со значительным улучшением, с частичным улучшением и без улучшения.

Исследование результатов работы было проведено на основании изучения 102 заикающихся (основной контингент больных – в возрасте от 17 до 40 лет), прошедших курс лечения в 1963, 1964, 1965, 1966 гг. Анализ результатов проведённой нами лечебно-педагогической работы со взрослыми заикающимися непосредственно после выпуска показал, что у 13,8 % человек была речь свободная, у 39,1 % – речь со значительным улучшением, у 40,2 % – с частичным улучшением, и 6,9 % больных были выпущены без улучшения.

Однако для окончательной оценки эффективности лечения большое значение имеет состояние речи спустя определённый период времени после окончания курса лечебно-педагогической работы. Нами было проведено катамнестическое обследование этих же больных через 2–5 лет после окончания курса. В оценке катамнестических данных, помимо специалистов, участвовавших ранее в проверке непосредственных результатов работы (врач-психоневролог, логопед, медицинская сестра), принимали участие ещё два врача-невропатолога нервного отделения поликлиники. Кроме того, учитывались сведения самих заикавшихся и их родственников. В результате проведённого обследования было установлено, что у 21,6 % больных, прошедших курс лечения, была речь свободная, у 26,5 % – со значительным улучшением, у 29,4 % – с частичным улучшением, у 4,9 %–без улучшения, и у 17,6 % обнаружен рецидив.

Из приведённых данных следует, что общее число людей со свободной речью и со значительным улучшением через 2–5 лет после окончания курса лечения осталось таким же, как и непосредственно после окончания курса лечения и составило около 50 %, но соотношение между обеими группами больных изменилось в сторону увеличения группы со свободной речью.

Наилучших результатов достигали те больные, которые целенаправленно относились к занятиям, добиваясь активного включения в процесс восстановления речи. В связи с новым состоянием речи бывшие больные смогли перейти на работу, которая требует постоянного активного общения с людьми.

У больных с частичным улучшением речи, несмотря на оставшееся заикание, отмечалось уменьшение степени болезненной фиксации на своём речевом недостатке, что свидетельствовало об известной перестройке личности больного в процессе ранее проведённого лечения. Причинами рецидивов являлись, как правило, соматические заболевания, психические травмы, тяжёлые семейные обстоятельства, переутомление и т. д. Однако отмеченное ухудшение не являлось полным возвратом к прежнему состоянию. У больных не потерян интерес к занятиям и не утрачена вера в дальнейшее улучшение.

Наблюдавшийся переход больных из групп со значительным улучшением, частичным улучшением и даже без улучшения в группу со свободной речью может быть объяснён положительным влиянием на речь и личность заикающегося психотерапевтических приёмов и различных приёмов по регулированию речи, существенно расширивших возможности самостоятельной работы больного после лечения.

Выводы

Вся работа строится в тесном контакте с врачом и представляет собой синтез медицинской и педагогической помощи, то есть один из вариантов комплексного метода.

1. Наблюдение и изучение заикающихся позволило разделить их на 2 группы. Основным критерием деления являлись особенности речевой коммуникации и психологические особенности личности больных.

2. В результате проведённого исследования показана целесообразность выработки в процессе логопсихотерапевтических занятий двух различных в отношении эмоциональной насыщенности сигнальных речевых форм, свойственных психологическим особенностям больных и условно названных нами «форма речи № 1» и «форма речи № 2». Показано, что систематическая выработка таких двух речевых стереотипов приводит к тому, что больные улавливают общий тонус каждой из форм речи и могут воспроизводить его в различных жизненных ситуациях.

3. Выяснено, что для облегчения коммуникации с группой I следует начинать логопсихотерапевтические занятия в форме речи № 1 (экспрессивная форма речи) и заканчивать их в форме речи № 2 с применением аутогенной тренировки, проводимой в сокращённом варианте. С группой II, наоборот, занятия следует начинать с аутогенной тренировки в полном объёме и заканчивать в форме речи № 1.

4. В процессе работы была выявлена необходимость соблюдения определённой последовательности этапов работы, а именно подготовительного этапа, сеанса психотерапевтического воздействия, логопсихотерапевтических занятий. Установлено, что подготовительный этап способствует началу перестройки отношения больного к своей болезни, активному включению в лечение самого больного, что является началом «установки на выздоровление». Психотерапевтический сеанс является приёмом, который укрепляет в больном волю к здоровью. В работе показано, что психотерапевтический сеанс целесообразно проводить в начале курса занятий. Основная восстановительная работа проводится во время специальных логопсихотерапевтических занятий.

5. Электрофизиологическое исследование, проведённое на некоторых больных, показало, что на протяжении всей работы целесообразно проводить полиграфическую регистрацию биоэлектрических, вегетативных и акустических компонентов речевого процесса. Эти данные позволяют объективно оценивать результаты проведённой работы.

6. Результаты работы (50 % практического выздоровления или значительного улучшения ранее лечившихся больных) показывают возможность применения вышеописанной методики со взрослыми заикающимися в амбулаторных условиях.

Важнейшим результатом работы можно считать появившуюся у больных возможность управления своей речью, в значительном количестве случаев её полную нормализацию, преодоление страха перед речью, повышение общего жизненного тонуса.

Работы, опубликованные по теме диссертации

1. Работа над выразительностью речи заикающихся дошкольников. «Вопросы охраны материнства и детства». – М.: Медгиз, 1962. – № 8.
2. Материал к патофизиологическим механизмам заикания (соавт. Л.Г. Воронин, В.М. Васильева). «Журн. невропат. и психиатрии им. С.С. Корсакова», т. XVI. – М., 1966. – В. 5.
3. Применение аутогенной тренировки в комплексе медико-педагогического воздействия на заикающихся (соавт. С.Ф. Орловская). В кн.: «Вопросы психотерапии». – М., 1966.
4. Значение аутогенной тренировки в комплексе медико-педагогического воздействия на заикающихся взрослых. «Новые исследования в педагогических науках». – М.: Просвещение, 1967. – № XI.
5. Некоторые данные о взаимоотношении речевого и ориентировочного рефлексов (соавт. Л.Г. Воронин, В.М. Васильева). В кн. «Физиологические механизмы нарушений речи». – М.: Наука, 1967 г.

Ю.Б. Некрасова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА СОЦИОРЕАБИЛИТАЦИИ ЗАИКАНИЯ

(Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора психологических наук в форме научного доклада. М., ПИ РАО, 1992. 45 с.)

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема исследования и её актуальность. Несмотря на большое число научных работ по проблеме заикания и предложенных способов реабилитации заикающихся у нас в стране и за рубежом, потребность в эффективных методах, обеспечивающих стойкое закрепление положительных результатов, остаётся (этим недугом страдает 2,5 % населения).

Социальная реабилитация заикающихся и основные исследования по данной проблематике в нашей стране ведутся, в основном, в рамках клинического подхода (Н.М. Асатиани, 1970; В.Г. Казаков, 1973; Л.И. Белякова; 1981), где ведущим является медико-педагогический комплекс. Клинический подход рассматривает заикание как сложный симптомокомплекс, включающий в себя ряд эмоциональных, поведенческих и психофизиологических проявлений, подробно описанных в литературе. В медико-педагогическом комплексе лечебное воздействие реализуется через основные звенья – логопедию, медикаментозное лечение, психотерапию, осуществляемые последовательно и разными специалистами в клинических условиях. В последние годы реабилитация взрослых заикающихся осуществляется с использованием методик рефлексотерапии (Л.Н. Мещерская, 1992).

Традиционные зарубежные направления в работе с заикающимися – психоанализ (Ch. Fried, 1972) и бихевиоризм (M. Daslou, 1985) в их различной модификации. Одним из ведущих в психоаналитическом направлении является психодинамический подход (D. Barbara, 1956). Бихевиоральное направление рассматривает заикание как условнорефлекторное речевое поведение и в качестве основного использует метод десенсибилизации симптома. Такая терапия опирается преимущественно на тренировку контроля за произношением, регулировку дыхания, тренинг осознания своих речевых трудностей и др. (K. Webster, 1975; M. Shworts, 1980). В 70-е годы одной из наиболее известных стала «ролевая роль заикания» (J. Sheehan, 1970), согласно которой заикание возникает как следствие столкновения невозможности доминирования одной из двух ролей заикающегося и нормально говорящего. Исследования последних лет, помимо традиционных течений, отражают и такие, как проблема мотивации заикающихся в речевой терапии (B. Adamczyk), изучение установок терапевта в отношениях с пациентом в ходе речевой терапии (D. Rustin, A. Kuhr), проблема получения целостной картины об-

щего коммуникационного подхода к групповой терапии заикающихся взрослых (S. Wallace)[1].

Психологический аспект изучения проблемы заикания и социореабилитации взрослых и подростков представлен в работах В.М. Шкловского (1973), И.Ю. Абелевой (1976), А.Б. Хавина (1977), Ж.М. Глозман (1987). В них описан вторичный невроз заикания, нейропсихологические и личностные характеристики заикающихся, особенности адаптации к социальным условиям, проблема и условия готовности к речи. Данные работы, продолжая идею Н.И. Жинкина о заикании как нарушении коммуникативной функции речи (1956), показывают, что заикание – это, прежде всего, нарушение системы общения, приводящее к изменениям личности заикающегося. В наиболее тяжёлых случаях недуга эти изменения ведут к утрате чувственного контакта с людьми, интегрированности с миром и отказу от поисковой активности (В.С. Роттенберг, 1986; G. Ammon, 1998), что ставит проблему восстановления нарушенного общения через глубинное преобразование личности.

В начале 60-х годов для «разрешения» заикания К.М. Дубровским был создан метод эмоционально-стрессовой психотерапии. Основная идея К.М. Дубровского состояла в качественном изменении роли психотерапии из сопутствующей, рядоположенной коррекционному курсу, в психотерапию мощного начала лечения. Такая психотерапия создает комплекс условий (П.В. Симонов, 1962), вызывающей у пациента ощущение «Я здоров», которое он впоследствии стремится пережить вновь и вновь. Метод эмоционально-стрессовой психотерапии получил научное обоснование в работах В.Е. Рожнова и его школы (1981). В современной комплексной терапии заикания «феномен Дубровского» в его различных формах – собственно, сеанса, «шок-терапии» эмоциями, идеи «взрыва», «подвига» – используется Л.З. Андроновой, Б.З. Драпкиным, М.И. Мерлис, Л.Я. Миссуловиным, Е.Ю. Рау, В.М. Шкловским. Однако место и роль сеанса в комплексном воздействии, его аранжировки и приемы логопсихотерапии мало отражены в литературе. Чаще всего сеанс используется специалистами или в середине курса лечения как суммирование отдельных элементов воздействия, или на завершающем этапе в качестве закрепления пройденного.

Недостаточность в эффективных методах лечения заикания объясняется, на наш взгляд, отсутствием научной рефлексии социореабилитации заикающихся как целостного процесса, включающего в себя систему психолого-педагогических и психотерапевтических воздействий. В связи с этим большой интерес представляет идея Ф.Д. Горбова (1976) о возможности использования психических состояний пациентов для осуществления постоянного контроля по принципу обратной связи за эффективностью психотерапевтических воздействий.

Несмотря на то, что в настоящее время проблема психических состояний изучается многими направлениями психологической науки – общей психологией, психофизиологией, инженерной и медицинской психологией, – роль и значение психических состояний в организации учебного и психотерапевтического процесса специали-

[1] См. доклады на XXII Международном конгрессе по проблемам логопедии и фониатрии. Ганновер, 1992.

стами исследовались недостаточно. Необходимо отметить, что психические состояния имеют в качестве важнейшей характеристики «промежуточное» (Н.Д. Левитов, 1955) положение между постоянно меняющимися психическими процессами и относительно устойчивыми чертами личности и характера, что ставит проблему поиска методов и условий перевода продуктивных психических состояний в устойчивые характеристики личности заикающегося. Опора на принципиально важную роль управления психическими состояниями заикающихся в процессе социореабилитации представляется актуальной для теоретического обобщения и практического использования применяемых методов.

В данном исследовании актуальным является проведение многостороннего анализа процесса социореабилитации заикающихся с целью выявления основных психологических механизмов лечебного перевоспитания пациентов: рассмотрение теоретических предпосылок, характеристик своеобразия и взаимосвязи отдельных этапов процесса, обоснование эффективности используемых диагностических и формирующих методов. Актуально также и то, что данный анализ ведётся в рамках системы новых методов, ориентированных на выявление творческого потенциала и формирование глубокой мотивационной включённости пациентов в лечебный процесс.

Объект исследования: процесс социореабилитации взрослых и подростков.

Цель и предмет исследования: выявить психологические основы процесса социореабилитации как психолого-педагогического и психотерапевтического воздействия на личность пациента. Анализ выполнен на конкретном примере разработанной в исследования и внедрённой в практику системы социореабилитации заикающихся взрослых и подростков.

Гипотеза исследования. Эффективность восстановления нарушенного речевого общения возможна на основе личностного подхода в логопсихотерапевтическом воздействии, позволяющего выявить творческий потенциал личности пациента и его глубокую мотивационную включённость в процесс социореабилитации. Оценка эффективности процесса логопсихотерапии определяется переходом континуума саногенных психических состояний в новообразования личности.

Задачи исследования:

- раскрыть основной психологический механизм социореабилитации заикающихся взрослых и подростков;
- разработать принципы построения процесса социореабилитации;
- создать и обосновать метод психотерапевтической диагностики, сочетающей диагностическую и психотерапевтическую функции;
- разработать вариант эмоционально-стрессовой психотерапии для заикающихся взрослых и подростков;
- выстроить последовательность этапов логопсихотерапии, провести анализ особенностей и функций этапов;
- разработать новые и модифицировать традиционные методы опосредованного воздействия, стимулирующие мотивационную включённость в творческую активность пациентов в процесс лечебного перевоспитания.

Методы исследования. В ходе исследования диссертантом использовались:

- **традиционные методы** психологической науки – наблюдение, беседы, метод включённого наблюдения, естественного и лабораторного эксперимента, психологическое тестирование (фрустрационный тест Розенцвейга, шкала измерений тревожности Тейлор, шкала оценки психических состояний Уэссмана – Рикса, тест предпочтительной эмоциональной направленности А. Додонова), методы регистрации электрофизических процессов (ЭЭГ, КГР, ЭМГ, ФГ и дыхание);
- **оригинальные методы и модифицированные диссертантом** – метод психотерапевтической диагностики (диагностический блок), опросник «Лидерство» для выяснения ситуаций семейного воспитания, «Потребностно-мотивационный тест» для диагностики готовности пациентов к включению в лечебный процесс, модифицированный сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии, метод библио- и символотерапии в индивидуальной и групповой формах.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретической предпосылкой построения эффективной системы социореабилитации заикающихся взрослых и подростков является рассмотрение процесса логопсихотерапии как контролируемого единства психолого-педагогического и психотерапевтического воздействий на личность пациента в их глубинном взаимопроникновении.
2. Построение системы социореабилитации становится возможным при опоре на совокупность следующих принципов:
   - принцип психотерапевтической диагностики, совмещающей диагностическую и терапевтическую функции, выявление «внутренней картины здоровья» пациента;
   - принцип опосредования логопсихотерапевтического воздействия (библиотерапия, символотерапия, кинезитерапия);
   - принцип парадоксальности методов и приёмов воздействия;
   - принцип коллективного сотворчества пациента и психотерапевта в организации лечебно-педагогического процесса;
   - принцип диалогического взаимодействия психотерапевта и пациента в процессе лечебного общения;
   - принцип преемственности.
3. Контроль за эффективностью проводимых методов и приёмов в ходе социореабилитации осуществляется при получении и оценке обратной связи от пациентов, представляющей собой психические состояния заикающихся.
4. Разработанный метод эмоционально-стрессовой психотерапии в форме сеанса выступает как логопсихотерапия активного начала очной работы психотерапевта и пациента.
5. Целенаправленное формирование, пролонгирование и закрепление саногенных психических состояний является основой процесса логопсихотерапии.

Методом оценки эффективности процесса логопсихотерапии служит положительная динамика психических состояний, приводящая к новообразованиям личности.

6. Условием эффективности лечебного перевоспитания пациентов в процессе социореабилитации являются стимулирующие творческую активность методы библиотерапии (основа диагностического блока и логопсихотерапевтических групповых бесед) и символотерапии (применение лечебных символов). Библиотерапия и символотерапия осуществляются в индивидуальной и групповой формах для вызывания, развития и закрепления саногенных психических состояний у пациентов.

Новизна исследования и теоретическая значимость

Раскрыты психологические основы процесса социореабилитации, включающие в себя характеристику психологического механизма социореабилитации заикающихся, принципы, методы и приёмы опосредованного логопсихотерапевтического воздействия.

В качестве ведущего механизма социореабилитации заикающихся рассматриваются активно формируемые саногенные психические состояния пациентов, их контроль, пролонгирование и закрепление. В сферу изучаемых психических состояний введены положительные, продуктивные психические состояния, развивающиеся на фоне эмоционального тонуса и повышения уровня психической активности.

Выявлена и обоснована совокупность психолого-педагогических и психотерапевтических принципов, составляющая основу построения процесса социореабилитации нарушенного общения.

Разработан новый метод исследования – психотерапевтическая диагностика, позволяющая, с одной стороны, получить от пациента результаты сознательного самоанализа и собственно проективную продукцию, с другой – вызвать терапевтические изменения. Данная диагностика «свёртывает» выжидательный этап психотерапевтического процесса.

Разработана методика эмоционально-стрессовой психотерапии, аранжировка которой может стать моделью эффективной реализации индивидуального подхода в педагогическом и психотерапевтическом процессах.

Созданы новые методы психолого-педагогического и психотерапевтического опосредованного воздействия: индивидуальная и групповая библиотерапия, символотерапия и кинезитерапия, ведущие к формированию интрагенного[2] поведения у пациентов.

Практическая значимость исследования

Разработанная и апробированная на практике система социореабилитации взрослых и подростков может быть использована в деятельности специалистов-логопедов, психотерапевтов, психологов.

---

[2] Интрагенный тип поведения по Д.Н. Узнадзе (1964) – поведение, в котором реализуется увлечённость самим процессом деятельности, а не её результатом: творчество, игра и т. д.

Принципы практической логопсихотерапевтической работы могут быть использованы психологами, ведущими психокоррекционную и консультативную работу. Разработанный диагностико-психотерапевтический блок может быть применён при дистантном взаимодействии пациента и специалиста.

Элементы системы социореабилитации (библиотерапия, символотерапия) могут быть применены в ходе педагогического процесса в учебных заведениях.

Комплексная методика, объединяющая психологический, педагогический и психотерапевтический подходы, может быть использована не только для социореабилитации заикающихся, но и при коррекции функциональных неврозов, а также для профилактики и психокоррекции различных форм нарушенного общения (застенчивость, стеснительность, тревожность и др.), особенно в работе с подростками.

Апробация и внедрение результатов исследования

1. На основе материалов диссертационного исследования были прочитаны циклы лекций на Всесоюзных педагогических чтениях (Москва, 1983), на Всесоюзных семинарах педагогов-экспериментаторов (Одесса, 1985; Москва, 1987; Суздаль, 1989), на Всесоюзной конференции, посвящённой 100-летию А.С. Макаренко (Полтава, 1988).
2. Основные результаты исследования докладывались на научных сессиях НИИ ОПП АПН СССР (1986, 1991), на заседании Президиума Академии педагогических наук СССР (1988), на научных конференциях факультета дефектологии Московского педагогического университета (1989, 1990), на Всесоюзной конференции по проблемам логопедии (Куйбышев, 1990), на научных конференциях по проблемам психотерапии (Харьков, Ленинград, 1975) и психотерапии в системе логопедии (НИИ дефектологии АПН СССР, 1990).
3. Материалы диссертации были представлены на международных конгрессах «Развитие творческих способностей учащихся в обучении» (Хельсинки, Ювяскюля, 1985), «Проблемы психосоматики» (Мюнхен, Зап. Берлин, 1988), «Пограничный синдром в теории и практике» (Зап. Берлин, Мюнхен, 1989), «50 лет со дня смерти З. Фрейда» (Италия, Парма, 1989), «Психотерапия неврозов» (Берлин, 1990), XXII Международный конгресс по проблемам логопедии и фониатрии (Ганновер, 1992).
4. По материалам системы социореабилитации снято 5 научно-документальных фильмов:
   - 1980 – учебной студией факультета журналистики МГУ;
   - 1982 – редакцией «Юлиус-Радио» финского телевидения;
   - 1986 – творческим объединением «Экран» (фильм «Человек может всё» награждён премией на III международном фестивале научно-документальных фильмов во Франции, Палезо, 1987);
   - 1988 – творческим объединением «Экран» (фильм «Я, конечно, вернусь…»);

- 1988 – творческим объединением «Экран» (учебно-методический фильм, 14-летняя героиня которого награждена за успешное овладение методикой лечения Международной премией «Дитя достижений», Лондон, 1989).

5. Разработанная система социореабилитации заикающихся взрослых и подростков применялась в Главной поликлинике МПС СССР, НИИ дефектологии, НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.
6. С 1985 г. основные психолого-педагогические и психотерапевтические положения методики внедряются на кафедре логопедии факультета дефектологии Московского государственного педагогического университета им. В.И. Ленина.
7. С 1991 г. проводится работа с педагогическим коллективом Самарского общеобразовательного медико-технического лицея по организации учебно-воспитательного процесса на принципах данной системы.
8. Положительные оценки результатов работы по внедрению системы даны в журналах «Юность» (№ 5, 1979), «Новое время» (№ 5, 1980; № 7, 1985; № 12, 1989), «Вопросы психологии» (№ 5, 1991), в «Учительской газете» (13 мая 1987), в еженедельнике «Семья» (18 декабря 1989).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Экспериментальные исследования процесса социореабилитации заикающихся можно разделить на три этапа:

I. (1966–1972 гг.) Работа выполнялась на кафедре ВНД МГУ им. М.В. Ломоносова[3].

Было проведено полиграфическое электрофизиологическое исследование речевого процесса заикающихся. Использовались методы электрофизиологической регистрации: электроэнцефалограмма (ЭЭГ), кожно-гальваническая реакция (КГР), электромиограмма (ЭМГ), фонограмма (ФГ) и дыхание. Обследовано 86 заикающихся (взрослых и подростков) и 37 человек с нормальной речью.

Исследование показало, что данные полиграфической регистрации речевого процесса в норме и патологии позволяют углубить характеристику нарушенного процесса речи, могут служить средством дополнительного объективного контроля изменений компонентов речи заикающихся до лечения, в процессе и после проведённого курса реабилитации, а также в период наблюдений за отдельными результатами.

Среди результатов исследования особое внимание обращает на себя динамика КГР (КГР, по общепринятому мнению, представляет собой один из непременных компонентов ориентировочного рефлекса). Во время речевого акта у заикающихся КГР выражена значительно сильнее (наблюдается в основном в течение 2/3 речевого ответа), чем при нормальной речи у здорового испытуемого или при нормализации её в результате проведённого лечения.

Полученные данные позволили рассматривать динамику КГР как достаточно точный показатель степени дискоординации речевого процесса, эмоциональной напря-

[3] Работа проводилась совместно с Л.Г. Ворониным и В.М. Васильевой.

жённости, патологической стойкости ориентировочной реакции, а также нормализации речи в процессе исследования и лечения.

II. (1977–1988 гг.) Работа проводилась в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Были исследованы возможности диагностики ряда личностных характеристик заикающихся и их динамики в ходе логопсихотерапевтического процесса[4]. Задача эксперимента состояла в обосновании и нахождении ведущего фактора, могущего лечь в основу экспериментальных методов изучения личности заикающихся. Им явился фактор фрустрации. (Фрустрация при заикании – это обделение в удовлетворении потребности общения.) Группа испытуемых заикающихся состояла из 31 человека. Основным методом исследования был фрустрационный тест Розенцвейга. Показатели по тесту сопоставлялись с результатами, полученными по методу гомеостата Ф.Д. Горбова, а также с данными анамнеза, опросниками и дневниковыми записями испытуемых. Исследования до лечения выявили повышенные показатели агрессии, направленной вовне, выраженную фиксацию на препятствии, выход из проблемных ситуаций за счёт другого.

Динамика выделенных особенностей в ходе курса реабилитации при использовании тех же методов по окончании лечения продемонстрировала значительное изменение отношения испытуемых к фрустрирующему воздействию, снижение на 16 % состояния фрустрированности, увеличение на 31 % числа реакций, направленных на разрешение проблем собственными силами.

Полученные данные показали возможность и эффективность применения фрустрационного теста Розенцвейга для обследования заикающихся пациентов, составления прогноза лечения каждого из них и оценки эффективности проведённого курса логопсихотерапии.

В этот же период было проведено выявление и описание психических состояний испытуемых в качестве обратной связи на воздействие психотерапевта в рамках модели сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии. В качестве испытуемых выступили 3 основные группы: непосредственные участники сеанса – заикающиеся (13 чел.), заикающиеся зрители (15 чел.), не заикающиеся зрители – родители, родственники пациентов, студенты, педагоги, психологи и др. (115 чел.). В результате исследования было выделено 9 основных психических состояний, которые переживали участники сеанса – например, состояние вызванного синдрома в связи с воспроизведением ситуации в прошлом («синдром по ситуации»), состояние внутреннего проигрывания «оптимистической модели будущего», состояние коммуникативной готовности. Одновременно в ходе исследования был выявлен и описан так называемый эффект «параллельной эмпатии зала», состоящий в том, что зрители переживают те же состояния, что и стоящие на сцене пациенты, но меньшей интенсивности. Исследование показало также, что все выявленные состояния – континуум, выстраиваемый психотерапевтом при помощи специальных приёмов строго по последовательности, но не по длительности каждого из них.

---

[4] Работа проведена совместно с Ф.Д. Горбовым и Е.Ю. Рау.

В целях регистрации и измерения психических состояний в течение курса использовался тест Уэссмана – Рикса в сочетании с анамнестическими данными, дневниковыми записями и самохарактеристиками пациентов. Испытуемые – 53 заикающихся (15–35 лет): экспериментальная группа (16 заикающихся), контрольная группа (37 человек). Тестирование проводилось до и после сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии, а также по прошествии всего курса логопсихотерапии. Полученные данные показали значительное уменьшение (до 50 %) тревожности у испытуемых первой группы, заметные сдвиги в сторону повышения состояний бодрости, приподнятости, уверенности в себе.

Результаты исследования II этапа экспериментальной работы: психические состояния пациентов используются в методике в качестве обратной связи количественных и качественных сторон логопсихотерапии, являются инструментом изучения её эффективности; феномен «параллельной эмпатии зала» является основой метода «наглядной психотерапии» в пропедевтическом этапе социореабилитации; тесты Розенцвейга, Уэссмана – Рикса, Тейлор, специально разработанные опросники, дневниковые и анамнестические данные пациентов включены в систему комплексного обследования на всех этапах работы и являются важной составной частью блока психотерапевтической диагностики.

III. (1989–1992 гг.) Исследования проводились в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. Целью исследования был анализ взаимосвязи звукоречевых и личностных характеристик заикающихся в различных состояниях психической напряжённости. Моделирование эмоциональной напряжённости у испытуемых (17 человек) осуществлялось методом смены ситуаций; звукоречевые характеристики измерялись методом спектроанализа речи; при изучении личностных характеристик использовались тесты Розенцвейга, Уэссмана – Рикса, Айзенка, Тейлор. Обнаруженная зависимость интонационных особенностей речи заикающихся от их личностных характеристик была выявлена как своеобразное поведение, эмоциональное состояние заикающихся в ситуациях трудного, значимого для них общения. Мы назвали такое поведение «тактика избегания» и «тактика преодоления». Исследование динамики звукоречевых и личностных характеристик, а также их взаимосвязи до и после логопсихотерапевтического воздействия показало значимые сдвиги в сторону их оптимизации (более 55 %), в частности, исчезновение явных проявлений одной из ригидных «тактик», повышения гибкости и разнообразия психических состояний бывших заикающихся.

В этот же период проведено исследование проблемы включения ближайшего окружения заикающихся взрослых и подростков в процесс социореабилитации пациентов. На основе психотерапевтической диагностики для пациентов был разработан диагностический блок для их родителей и родственников, который подтвердил основной принцип методики, согласно которому диагностика может стать одновременно и терапией. Группа испытуемых родителей и родственников составила 76 человек. В ходе исследований были получены следующие результаты: 90 % из членов ближайшего окружения пациентов не только формально включились в выполнение предложенных заданий, но и психологически вовлеклись в сам процесс. Результатом

явилось позитивное изменение настроя и моделирование себя в предстоящем лечении заикающегося родственника («феномен вовлечённости»).

Проведённые на данном этапе исследования позволили разделить заикающихся на группы в ходе процесса социореабилитации, поставить проблему «феномена вовлечённости» для повышения эффективности и сокращения курса логопсихотерапии.

Основные принципы методики

Процесс социореабилитации – пропедевтический этап, сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии, этап активной логопсихотерапии – базируется на следующих принципах, имеющих психолого-педагогическое и психотерапевтическое содержание.

1. Принцип психотерапевтической диагностики и «внутренней картины здоровья»

В основе методики лежит опора на положительное начало в человеке, выявление, помимо известного «портрета болезни» («внутренняя картина болезни» по Р.А. Лурии), неповторимых личностных черт и особенностей каждого пациента – «портрета неповторимости». Такие особенности формируются у заикающегося независимо от дефекта, вопреки ему, и представляют собой общечеловеческую ценность.

Процесс выявления неповторимых черт личности пациента и одновременное психотерапевтическое воздействие на него реализуется в рамках психотерапевтической диагностики, представленной в виде диагностического блока (психологического теста и художественного текста в особой «связке»).

Выстраиваемый «портрет неповторимости» пациента выполняет различные функции в соответствии с задачами и контекстом каждого этапа и представляет собой динамичную развивающуюся основу преображения заикающейся личности в здоровую. Так, на первом этапе выявляется «портрет неповторимости» пациента. На втором – сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии – впервые осуществляется «прилюдное» предъявление пациенту его «портрета неповторимости». Третий этап лечения строится на развитии личностной неповторимости каждого члена группы. Это процесс длительный и сложный, поскольку в результате многолетнего страдания и привычки скрывать дефект и для заикающегося, и для логопсихотерапевта сложилась устоявшаяся «внутренняя картина болезни».

2. Принцип опосредования[5] *логопсихотерапевтического воздействия*

Этот принцип реализуется через специально разработанные методы опосредования – библиотерапию, символотерапию, кинезитерапию.

а) **Метод библиотерапии** – это одна из форм эстетотерапии как психотерапии словом, заключённым в художественную форму. Это метод, по определению В.Н. Мя-

[5] Известно, что по характеру воздействия психотерапия подразделяется на непосредственную, или прямую, и опосредованную, или косвенную, «чрезпредметную» (по В.М. Бехтереву). К последним относятся известные приёмы: «психотерапевтическое зеркало», «рикошет», «исповедь» и др.

сищева, сложного сочетания книговедения, психологии и психотерапии[6]. В нашей модификации, специально для работы с заикающимися, метод библиотерапии представлен в индивидуальной и групповой формах и выполняет в процессе социореабилитации ряд функций. На первом этапе процесса преобладает диагностическая функция, на втором библиотерапия является основой аранжировки сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии. На последнем этапе лечения библиотерапия принимает групповую форму, что необходимо для подготовки и проведения психотерапевтических бесед, формирования и закрепления ситуационной и спонтанной речи пациентов. Найдено средство, с помощью которого интересно, творчески осуществляются функциональные тренировки (тренировка речи), опосредованно встроенные в весь психотерапевтический процесс.

б) **Метод символотерапии** представляет собой терапию при помощи лечебного символа. Лечебный символ, в нашем понимании, есть условная, свёрнутая, образно-метафорическая формула выражения ощущения, переживания пациента и психотерапевта. Лечебный символ – это не просто знак тех или иных предметов для пациентов, он реализует идею постепенного раскрытия свёрнутого в нем терапевтического содержания и различную степень символической насыщенности. В нашей работе каждый лечебный символ имеет свой особый путь: восхождение от наиболее общих, доступных вложенных в него смыслов к конкретным, специальным, личностным, с сохранением всей палитры предшествующих. Лечебный символ воздействует на личность через рефлекторную цепочку: «символ – лечебный символ – саногенное психическое состояние». В методике символотерапия выполняет функцию интеграции психотерапии, кинезитерапии и речевой работы.

в) **Метод кинезитерапии**, или терапия движением, есть опосредованное воздействие на психические состояния и личность пациента через работу с телом. Несмотря на сложность и парадоксальность методик, входящих в кинезитерапию (парадоксальная дыхательная гимнастика Стрельниковых, методика двигательной асимметрии Е.В. Харитонова, гуманно-структурированная танцевальная терапия по Г. Аммону), они являются для пациентов физиологически комфортными. Особо подчеркнём, что данный метод кинезитерапии вызывает релаксацию в движении (в отличие от релаксации в статике). Мы назвали её «динамической релаксацией». Результатом работы данного метода является рождение континуума психических состояний.

3. Принцип парадоксальности методов и приёмов воздействия

Обычно логика построения метода преподавания, обучения, лечения состоит в переходе от частного к общему, от простого к сложному. В разработанной методике общее, как правило, предшествует частному, сложное – простому. Используется опережающий метод воздействия. Невзирая на новизну и объективную сложность подаваемой информации, члены лечебной группы усваивают её практически полностью, более того – у них сохраняется установка на дальнейшее получение и развитие такой сложной информации. Например, сеанс эмоционально-стрессовой психотера-

[6] Метод библиотерапии для лечения неврозов и психосоматических заболеваний разрабатывался И.З. Вельвовским и А.М. Миллер (1975).

пии есть обобщение дальнейшей работы, хотя проводится он перед началом курса активной логопсихотерапии. Во время сеанса у пациентов не ослабевает готовность к восприятию приёмов и методик, которые будут отрабатываться ими в дальнейшем. Таким образом, сеанс является одновременно и «увертюрой», и «симфонией» всего лечебно-педагогического процесса. Другой пример: неожиданная для заикающихся, сложная, малоисследованная тема «Психические состояния» в свёрнутом, концентрированном виде подаётся на первом занятии третьего этапа работы, хотя она является ведущей и сквозной в течение всего курса активной логопсихотерапии.

Подчеркнём, что принцип парадоксальности находит своё яркое воплощение и в разделе «Кинезитерапия», где сами авторы модифицированных нами методов дали им такие названия, как, например, «Парадоксальная дыхательная гимнастика» А.С. и А.Н. Стрельниковых, принцип двигательной асимметрии Е.В. Харитонова.

4. Принцип сотворчества пациента и психотерапевта в организации лечебно-педагогического процесса

Этот принцип предполагает постоянный анализ психотерапевтом как своей работы, так и творческой продукции пациентов (анализы художественных произведений, аранжировки элементов методики и т. д.). Вследствие этого происходит непрерывное включение в саму структуру методики, её развитие, основанное на соученичестве психотерапевта и пациента. Творческий подход к процессу коррекции речи и социальной реабилитации личности заикающегося состоит в том, что психотерапевт так организует работу с новым материалом, что каждое занятие спонтанно подготавливает восприятие и понимание пациентов к последующему. Субъективно это выражается в том, что бывшему заикающемуся представляется, что новое (психические состояния, новые формы речи) родилось в нём непроизвольно, без помощи специалиста. Постепенно, от занятия к занятию, психотерапевт развивает в своих подопечных способность видеть это новое, осознавать и использовать его. Таким образом, встречные действия больных, их творческий вклад являются тем лечебным рубежом, на котором начинается перестройка личности, т. е. излечение.

Принцип сотворчества заикающегося и психотерапевта органично пронизывает все этапы социальной реабилитации и используется во всех приёмах – от речевых до пантомимических. Это и проекция себя в анализах художественных произведений, и видение себя в воображаемом проигрывании успеха сеанса, и готовность говорить в экстремальных ситуациях, и культивирование в себе интрагенного поведения.

5. Принцип диалогического взаимодействия психотерапевта и пациента

Данный принцип подразумевает стимулирование активной коммуникативной позиции, внутреннее равноправие, ответственность в отношениях с другим человеком, взаимное творческое развитие.

Под диалогом мы понимаем резонанс состояний: желание высказаться – желание выслушать; желание объяснить – желание понять; установка на лечение – установка на помощь, и т. д.

Диалог начинается на первом (пропедевтическом) этапе работы во время творческого анализа пациентами художественных произведений и изучения этих работ

психотерапевтом. Данный диалог проходит на расстоянии, поскольку пациенты выполняют задания дома, живя зачастую в разных городах. Мы назвали его «дистантным общением». На втором этапе во время сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии данный резонанс состояний – пик диалогического общения – достигается с помощью лечебного символа. И, наконец, на третьем этапе работы – в ходе активной логопсихотерапии – вершиной диалогического общения становится групповая библио- и символотерапия, которые углубляют диалогическое взаимодействие пациента и психотерапевта.

6. Принцип преемственности или взаимопроникновение методов и приёмов

Основные слагаемые логопсихотерапевтического курса представляют собой не отдельные компоненты того или иного метода или приёма, даже если они последовательны во времени. Только неформальная содержательно-смысловая связь каждого последующего этапа с предыдущим и каждого занятия с предшествующим может решать патогенетические, поведенческие и речевые задачи в целом. Употребляемые в методике понятия «вкрапление», «наведение», «заброс», «в связке», «путь» и др. указывают на реализацию принципа преемственности.

Так, например, преемственность в рамках отдельного занятия заключается в подкреплении конкретной беседы с больным гетерогенным внушением. Однако внушение не носит только общеседативный или только общеоздоровительный характер – необходима конкретная содержательно-смысловая связь с предыдущей беседой. Таким образом, преемственность проявляется в методике как логическая, содержательная, эмоциональная связанность между её отдельными этапами и в ходе каждого занятия.

Психические состояния в процессе социореабилитации

Психические состояния, по Ф.Д. Горбову, представляют собой континуум гностических феноменов, создающихся в процессе самоотражения, «нахождения самого себя» в окружающей среде, в общении с другими людьми и сопровождающихся переменами в эмоциональной сфере, уровне психической активности и самоанализом (рефлексией). По своей структуре психические состояния – своего рода синдромы, складывающиеся на протяжении непродолжительных промежутков времени, отличающиеся по знаку (положительные – отрицательные), предметной направленности, длительности, интенсивности, устойчивости и одновременно проявляющиеся в познавательной, эмоциональной, волевой и других сферах психики.

Процесс социореабилитации включает в себя целенаправленное воздействие на личностные характеристики заикающихся, в ходе которого необходимо вести непрерывные наблюдения за результатами используемых логопсихотерапевтических воздействий, их дозировкой, выборов оптимальных моментов перехода к следующему. Иначе говоря, необходимо организовывать действенную обратную связь, позволяющую учитывать ход и результаты проводимой работы, адаптируясь к возможным

изменениям текущей ситуации. Психические состояния пациентов и были взяты в качестве такой обратной связи.

Важной особенностью психических состояний является динамичность их существования, протекание в континууме. Поэтому процесс социореабилитации рассматривается нами как естественный психолого-педагогический эксперимент, благодаря которому нам удаётся наполнять психологическую категорию психических состояний конкретным содержанием.

В ходе пропедевтического этапа системы социореабилитации основной задачей является формирование у пациентов состояния увлечённости предстоящей работой, увеличение интенсивности положительных психических состояний, сопутствующих мотивационной включённости, выстраивание так называемой «перспективной линии выздоровления». Основным приёмом на данном этапе является выполнения заданий в особой «связке» (сочетание художественных текстов и психологических тестов, специально подобранных), что позволяет пациенту проявиться в самом широком спектре присущих ему психических состояний. Обратная связь от пациентов на данном этапе выполняет преимущественно диагностическую функцию. По качеству и многообразию проявленных состояний выстраивается «внутренняя картина здоровья пациента». Одновременно возникают психические состояния, несущие содержание внутреннего моделирования пациентом предстоящего процесса лечения и себя в нём, что замечается и поддерживается психотерапевтом при помощи заданий произведений библиотерапии.

Основные группы психических состояний, возникающих в качестве обратной связи на эффективно реализованный для каждого отдельного пациента приём воздействия, следующие:

- состояния, связанные с удовольствием от самого процесса выполнения диагностико-психотерапевтических заданий;
- состояния «озарения», инсайта по поводу себя и своей проблемы: «Дело даже не в силе воли, а в моральном здоровье, потому что если имеешь сильные препятствия и даже не думаешь о них – это и есть моральное здоровье…» (по анализу книги А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи», И. Г., 22 года). Другой пример: «До чтения “Барьера” я ограничивал себе цели и задачи, однако теперь лёд тронулся и “барьер” будем стараться перепрыгнуть» (по анализу романа П. Вежинова «Барьер», С. А., 24 года);
- состояния катарсиса, одним из которых является выделенный нами «эффект Ионы» (как реализация высказаться, «выплакаться» собеседнику);
- психические состояния уверенности в достижении цели, являющиеся ведущими в иерархии выделенных групп состояний.

Динамика психических состояний как обратной связи на приёмы воздействия пропедевтического этапа протекает как нагнетание интенсивности саногенных, отвечающих задаче этапа состояний пациентов через многократное воображаемое проигрывание себя здоровыми. Это проявляется в состоянии «свёрнутой модели», когда воображение пациентов готово к трансформации во внушение психотерапевта. Приведём примеры финальных анализов пациентов, достигших данного состояния.

Пациентка, которая в начале пропедевтического этапа писала: «Для меня заикание как красные флажки для волка – преграда вроде бы призрачная, но нет ничего страшнее», – утверждает в завершении этапа: «Теперь я пройду через флажки» (А. С., 18 лет). Другой пациент – Ш. А., 31 год, закончил финальный анализ пьесы Б. Шоу «Пигмалион» словами «Я тоже стану герцогом». Пациент Ю. А. завершает работу на пропедевтическом этапе так: «Финиш подготовительного этапа привёл меня в светлое, праздничное, активное и убедительное состояние. Течение реки времени привело к перелому невозвратимо. Дать это настроение, нетерпение к переменам, сосредоточение на них (непроизвольно) – наверное, и есть главная цель ваших заданий, анализов текстов, которые я выполнял».

Глубина и интенсивность финальных состояний пропедевтического этапа невольно подводит пациентов к способу выражения их в символической форме, что подхватывается психотерапевтом в дальнейшей работе с ними.

Задачей второго этапа системы социореабилитации – сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии – является развёртывание «свёрнутой модели» излечения, усиление состояния готовности к принятию методов работы.

Основным приёмом сеанса является «вызывание синдрома по ситуации в прошлом» – моделирование ситуаций через слово и условия внешней среды (сцена, зрительный зал и др.). Усиление и нагнетание отрицательных проблемных и положительных саногенных психических состояний на сеансе представляет собой психологический механизм «раскачки» ригидной системы патологического состояния заикающихся. Таким образом, на сеансе происходит личностно-мотивационный взрыв, ведущий к эмоциональным и поведенческим изменениям. Отметим, что интенсивность и качество предыдущего психического состояния готовит рождение последующего. Такую взаимосвязь психических состояний на сеансе мы назвали континуумом. Данный континуум отличается от иерархической системы состояний равноценностью входящих в него элементов.

Психические состояния пациентов на втором этапе по своей предметной направленности, интенсивности и эмоциональному характеру едины для всех пациентов, поскольку моделируются в общей для них ситуации (использование закономерного эмоционального «заражения» в группе).

Финальными психическими состояниями сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии являются стенические состояния коммуникативной готовности, соответствующие принятию критического решения преодолеть психологический барьер и реализации этого решения в виде осуществления речи с особой экспрессией. В таких состояниях после сеанса пациенты пишут, используя слова А.С. Пушкина: «Мы рождены для вдохновенья, для звуков сладких…»

Особо отметим, что саногенные психические состояния пациентов на сеансе легче и точнее вызвать через индивидуально подобранный приём «Обращение – лечебный символ».

Задачей третьего этапа является перевод саногенных психических состояний в устойчивые при поддержании выраженной мотивации. Этому способствует основной приём – повторение, проигрывание саногенных психических состояний, проис-

ходящее каждый раз по-новому, что вызывает переход прежнего устойчивого состояния болезни в устойчивое состояние здоровья.

Особенностью психических состояний, возникающих как обратная связь на приёмы воздействия третьего этапа, является их общность для всей группы. В этом смысле каждое из них несёт мощный коммуникативный потенциал – состояние эмоционального группового переживания успеха, «быть по-новому», «быть вместе», желание поделиться радостью с окружающими, состояния творчества и сотворчества в группе, «высокое состояние духа», «увлечь другого в свой полёт», «резонанс состояний». Иерархически наиболее значимыми являются состояния мобилизационной готовности к принятию новой лечебной информации и внутреннего проигрывания оптимистической модели будущего.

Финалом работы на третьем этапе системы социореабилитации является возникновение устойчивого континуума саногенных психических состояний, носящего следующие основные характеристики:

- доступность осознания психических состояний пациентом, связанная с умением использовать их в непосредственной деятельности и общении, – самоуправление психическими состояниями;
- включённость уже имевшегося у пациента внутреннего потенциала здоровья и пролонгирование его на дальнейшее развитие – «эволюция внутренней картины здоровья»;
- ориентация бывших заикавшихся на сохранение и развитие полученных в ходе занятий навыков речи, знаний и умений, на наращивание психологической и речевой вооруженности. Такая ориентация неизбежно сочетается с ощущением необходимости постоянного движения, пути, личностного роста, творчества. Методика в руках бывших пациентов становится «самозатачивающейся»;
- направленность на разделённость с другими людьми, на совместность переживания (коммуникативно-диалогический характер). Такая установка сочетается, как правило, со стремлением и навыком глубокого понимания и принятия других людей.

Анализ психических состояний как обратной связи на приёмы воздействия каждого из этапов системы социореабилитации подтверждает, что ведущим в нашей работе является целенаправленное формирование особых саногенных состояний, приводящих к стойким новообразованиям личности через последовательное рождение, пролонгирование и закрепление их. Таким образом, стало возможным продемонстрировать и проанализировать механизм формирования новых черт личности. Условием такого перехода в нашей работе явилось долговременное внутреннее проигрывание здоровья.

Характеристики заикающихся

Основной контингент заикающихся (около 70 %) составляют взрослые и подростки со «звучащей психотравмой» (невротическое заикание), многократно лечившиеся. Они характеризуются рядом личностных особенностей: пассивно-оборонительным

поведением, изменениями в когнитивной сфере (искажённое представление о себе как о субъекте общения, объяснение своих коммуникативных проблем фактом наличия заикания, а не личностных особенностей), неверием в возможность купирования заикания.

Известно, что личностная составляющая синдрома заикания у взрослых и подростков представлена как надстройка над ядром основного заболевания и определяется как вторичный невроз заикающихся (И.Ю. Абелева, 1976)[7]. Такие больные получают психическую травму постоянно: они как бы носят предпосылки к ней в себе самих, находясь в постоянном режиме «ждущей схемы» – ожидания и «предвкушения» случайного сигнала. Каждый новый срыв подкрепляет и фиксирует патологический стереотип речи и состояния.

Опыт практической работы и специально организованные исследования позволили нам определить следующие важные для методики социореабилитации особенности состояния пациента во время речи: заикающийся в ходе продуцирования собственной речи слышит свою спотыкающуюся речь (мы назвали это явление «Феномен Эхо»), ощущает мышечно-спазматическое неудобство («Феномен Кинези»), видит себя глазами другого человека – собеседника, случайного прохожего («Феномен Зеркало»).

Таким образом, рассматривая заикание в концепции социореабилитации как проблему личности, мы дали ему следующее определение: заикание – это страдание, которое в ходе приёма собственных сигналов одновременно суммирует три феномена – «Эхо», «Зеркало», «Кинези». Вследствие этого происходит стойкое негативное условнорефлекторное закрепление недуга, проявляющееся в нарушении готовности к речи и сопровождающееся повышенной ориентировочной реакцией. Как результат заикающиеся, в отличие от здоровых людей, ограничены в свободе смены психических состояний в ситуациях общения. Поэтому главная задача психотерапевта – вызвать, усилить и закрепить состояния готовности к речи и обучить свободе смены психических состояний самого заикающегося.

Изучение заикающихся в процессе исследования дало возможность провести их деление на группы. В основу деления были положены особенности речевой коммуникации пациентов. Так, в отношении трудностей общения больные первой группы используют тактику «преодоления» и «речевого прорыва». Больные второй группы используют тактику «избегания» («совладания»), заключающуюся в установке пациентов на скорейшее прекращение речи, ухода из трудной речевой ситуации, держание себя в руках и др.

Деление на группы позволяет сделать определённые выводы при построении процесса социореабилитации заикающихся.

---

[7] Определённая группа заикающихся пациентов в этиологии и патогенезе имеет органические нарушения (неврозоподобное заикание). Но у взрослых пациентов органические нарушения в ходе развития их организма могут быть сглажены, иногда частично или полностью компенсированы, при том что невротическая составляющая может быть усилена. В силу этого, как показывает практика, повышение психологического тонуса, снятие фрустрирующих барьеров при лечении больных с органическими поражениями хотя и не излечивает дефекты полностью, но даёт существенные позитивные сдвиги и результаты.

Так, например, на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии необходимо учитывать, что новорождённость некоторых психических состояний ведёт к тому, что пациент, относящийся к группе «преодоления», «эмоционально распахивается» (термин К. Роджерса). В этот момент его чувствительность к речевому воздействию психотерапевта (лечебный символ) значительно возрастает. Тогда он рикошетно воспринимает действия как предназначенные ему, так и другим пациентам, принимая от них положительную энергетику смыслов.

У другой категории пациентов («избегающие») ситуация сеанса может привести к обострению психологической защиты, и тогда речевое воздействие, предназначенное им психотерапевтом, должно быть «тонким, как лезвие бритвы», сугубо индивидуальным. Требуется безошибочное его попадание.

На этапе активной логопсихотерапии потребовать от больных сразу полноценной коммуникативной речи было бы невозможно. Вместе с тем переход на речевые упражнения, которые как не обращённые ни к какому партнёру не содержат коммуникации, был бы бесцельным, так как после таких упражнений коммуникация осталась бы дефектной. Поэтому мы стали на путь облегчения коммуникации: для пациентов первой группы облегчение состоит в том, что все упражнения предлагаются в привычной для них экспрессивной речи (речь, обладающая особой экспрессией и выразительностью). Для больных второй группы со слабо выраженной экспрессией для облегчения коммуникации вводится спокойная речь, не сопряжённая с собеседником, если тот провоцирует на эмоционально неравный тон (методом релаксации и аутогенной тренировки). Применённые методические средства впоследствии перекрещиваются, то есть одна и та же методика может применяться к обеим группам, однако в разных пропорциях, что позволяет адаптировать представителей обеих групп к разным речевым ситуациям. Таким образом, помимо основных коммуникативных, решаются и интонационные задачи варьирования контрастных и промежуточных форм речи.

ОПИСАНИЕ ПРОЦЕССА СОЦИОРЕАБИЛИТАЦИИ[8]

Процесс социальной реабилитации заикающихся состоит из трех этапов.

I этап. Пропедевтический (подготовительный)

Основная цель – сформировать у пациентов психическое состояние вовлечённости в процесс социореабилитации как основы интрагенного поведения в ходе последующих этапов. Это достигается нестандартностью начала лечения, которое носит творческий характер. Пропедевтический этап выстроен таким образом, чтобы выявить специфику индивидуальности каждого пациента вне дефекта (портрет неповторимости), обозначить особенности влияния дефекта на психику и «запустить» процессы внутреннего лечебного преобразования личности.

Пропедевтический этап включает в себя следующие основные методы и приёмы.

Наглядная психотерапия. Осуществляется во время присутствия заикающихся в качестве зрителей на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии, отдельных

[8] Цикл социореабилитации заикающихся продолжается 3 месяца.

тематических занятиях группы, во время просмотра документальных фильмов о методике лечения, на встречах с вылеченными. Таким образом, пациенты получают наглядное представление о процессе излечения, что даёт им возможность моделировать себя внутренне в любых ситуациях, вводит их в атмосферу предстоящей работы.

Психологическая диагностика. Применяются следующие тесты: фрустрационный тест Розенцвейга, шкала измерения тревожности Тейлор, шкала самооценки эмоциональных состояний Уэссмана – Рикса, тест предпочтительной эмоциональной направленности А. Додонова, рисуночный тест «Я-реальное, Я-идеальное» и др. Все тесты и опросники направлены на выявление и оценку таких черт личности, как тревожность, ригидность, особенности реагирования на фрустрацию. Опросники «Лидерство», «Потребностно-мотивационный тест», «Речевой дневник» дают возможность получить не только прямые результаты сознательного самоанализа пациента, но и собственно проективную продукцию – выбор темы, характерные повторяющиеся речевые паттерны, особенности понимания отдельных пунктов опросника и др. Каждому пациенту предлагается сделать письменный анализ более 30 художественных произведений с нарастающей сюжетной, философской и психологической сложностью. Задания оказываются для пациентов неожиданными, так как многие из них не знали о том, что лечение заикания может начаться с чтения и анализа художественной литературы и потому быть интересным. «Метод удивления» начинает работать на формирование новых психических состояний пациентов.

Особенности структуры пропедевтического этапа

1. Специальная компоновка блока психотерапевтической диагностики – подчинённость так называемым «сквозным темам», когда, с одной стороны, те или иные личностные особенности обследуемого «просвечиваются» в психологических тестах различного уровня, а с другой – у пациента происходит отреагирование их и психологическая переработка. Так, например, реализация такой личностной черты, как тревожность, прослеживается по специальным тестам Тейлор и Уэссмана – Рикса, а также в анализах сказки Г. Х. Андерсена «Гадкий утёнок» и рассказа А.П. Чехова «Тоска». Для того чтобы данная черта личности была выявлена и проконтролирована, мы предлагаем выполнить описанные задания «в связке».

2. Особая форма работы с пациентами – проведение диагностических процедур на расстоянии, без непосредственного присутствия психотерапевта. Пациенты, проживающие в других городах, получают в особой последовательности задания нарастающей сложности. Выполнив их в домашних условиях, они отсылают ответы психотерапевту. Такая процедура обследования вызывает у заикающихся состояние ожидания, настроенности на предстоящую работу в группе, возможность и навык работать самостоятельно.

Функции пропедевтического этапа

Диагностическая функция

При анализе материалов, полученных от пациентов по поводу прочитанной литературы, и самоотчётов показательной является идентификация с похожими лите-

ратурными героями. Критериями идентификации могут служить описание подробностей, отсутствующих в тексте (или вопросах), рассуждения с неожиданными, нелогичными выводами, эмоциональная насыщенность фрагментов анализа, прямые ссылки на прошлый опыт. Это происходит в связи с тем, что художественный текст «выдаёт» разным читателям разную информацию – каждому по мере его понимания, чувствования. Поэтому анализы пациентами библиотерапевтических произведений дают ценный проективный материал для будущей работы психотерапевта.

Подбор книг и тестов осуществляется таким образом, что подводит пациента к пониманию роли особенностей его личности и, следовательно, поведения в предстоящем лечении. Обычно, начиная чтение предложенных произведений, пациенты надеются в будущем лечении только на психотерапевта. Следующая «порция» книг и тестов представляет значительную трудность, поскольку им ставится задача самим найти в тексте выход из трудной ситуации. Мы стремимся заинтересовать пациентов такими произведениями, которые стимулируют к действию. Одновременно предлагаем «Потребностно-мотивационный тест», диагностирующий готовность к работе в группе и опосредованно подсказывающий необходимость конкретного действия. Нарастание такой психологической трудности остаётся незамеченным для пациента, который уже включён в сам процесс выполнения заданий.

Психотерапевтическая функция

Потребность в вербальном самовыражении, самореализация у заикающегося, как правило, недостаточно удовлетворена. Отсутствие средств к полноценному общению вызывает у него состояние фрустрации, эмоционального дискомфорта. Поэтому невозможно требовать от пациентов до начала лечения реального самораскрытия в обычной разговорной форме. Вот почему в течение пропедевтического этапа им даётся возможность удовлетворить эту потребность через письменный анализ художественных произведений и беспрепятственно раскрыться незримому партнёру по общению (психотерапевту), выразить своё отношение к значимым проблемам. Мы назвали это состояние заикающихся «эффектом Ионы» (из совместного анализа с пациентами рассказа А.П. Чехова «Тоска»). Однако самораскрытие – не единственный лечебный момент на этом этапе. Не менее важен психотерапевтический эффект: «снабжение» пациента целым рядом целебных состояний, переживаний, возникающих у него в ходе глубокого прочувствования, понимания произведения, идентификации с героем (например, успокоение, удовольствие, чувство уверенности в себе, решимости и др.).

Основным психотерапевтическим эффектом является то, что в ходе анализа произведений пациенты начинают сами рассматривать причины своего проблемного состояния и намечать пути выхода из него.

Моделирующая (предвосхищающая) функция

Содержание процессов внутреннего моделирования, формируемых у пациентов в ходе пропедевтического этапа, выражается в том, что возникает соавторство пациента и психотерапевта, когда пациент «намекает» психотерапевту на оптимальные для себя формы предстоящего лечения, а это служит большим вкладом в методику,

обогащает её. Так, заданную художественную модель ситуации лечения представляет пьеса «Пигмалион» Б. Шоу. При её анализе фактически все пациенты идентифицируют себя с главной героиней – Элизой, проявляя при этом индивидуальное отношение как к самому процессу обучения (для нас – реабилитации), так и к учителю (психотерапевту) – Хиггинсу.

Моделирование на пропедевтическом этапе является важным процессом для предстоящего лечения также и потому, что при помощи прямой (наглядная психотерапия) и опосредованной (библиотерапия) суггестии формирует у пациентов убеждённость в наличии средств, которые помогут им заговорить. В результате этого ещё до начала следующего этапа работы (сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии) пациенты представляют себя не заикающимися. Многократно воображаемое, часто неосознанное проигрывание успеха (моделирование) приводит к формированию устойчивой установки на выздоровление.

Коммуникативная функция

Пропедевтический этап является началом психотерапевтического общения между пациентом и психотерапевтом – общения диалогического, если понимать под диалогом резонанс состояний. Особенность диалога между пациентом и психотерапевтом состоит в следующем: он построен таким образом, что речевая инициатива находится в руках пациента. Диалогизм ситуации создается также и тем, что заикающийся наверняка знает, уверен, что его высказывания будут «выслушаны». Впоследствии пациенты отмечают диалогичность протекания такой работы и самостоятельно выводят формулу «дистантного» общения (автор произведения – посредник между пациентом и психотерапевтом):

Автор художественного произведения, выступая в роли психотерапевта и носителя определённых ценностей, предусмотренных процессом логопсихотерапии, позволяет пациенту самому приходить к необходимым выводам и догадкам. При этом суггестия может быть как опосредованной (через образ, поступки героя, композицию), так и непосредственной (через прямые высказывания, суждения, афоризмы автора).

Таким образом, введение в курс социореабилитации пропедевтического этапа существенно меняет структуру всего психотерапевтического процесса, свёртывая традиционный «выжидательный» период за счёт происходящего на этапе активного раскрытия и преобразования личности пациента.

II этап. Сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии

Основная цель сеанса – осуществить начало «реконструкции личности» (К.М. Дубровский) во фрустрирующей ситуации, а также смоделировать в свёрнутой форме

последующую многоплановую работу. Это достигается решением коммуникативных задач нетрадиционным способом.

Модифицированный нами сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии представляет собой подготовленное пропедевтическим этапом публичное, индивидуально-групповое воздействие психотерапевтического и педагогического содержания. Это синтез приёмов и методик, варьируемых в процессе его проведения (аранжировка). Сеанс сочетает в себе внушение в бодрствующем состоянии, обращённое на эмоциональную сферу заикающегося, мотивированное убеждение в форме лечебного символа, элементы педагогического воздействия, и благодаря последнему является началом функциональной тренировки («вводом в речь»).

Процедура сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии состоит из трёх частей. Перед началом первой части сеанса выступают вылеченные пациенты, бывшие заикающиеся, речь и рассказы которых укрепляют у идущих лечиться внутреннее законченное решение победить и начать говорить по-новому.

В первой части раскрываются возможные причины возникновения заикания. Тактично, завуалированно анализируются постепенные изменения личности и межличностные отношения у заикающихся. Основные используемые приёмы – нахождение общего в патогенезе заболевания у членов лечебной группы, с одной стороны, и раскрытие индивидуальных особенностей пациентов, с другой. Опосредованный приём – «психотерапевтическое зеркало» – даёт возможность «опрокинуть» память пациента в прошлое, проследить цепь речевых отступлений и связанных с ними эмоциональных состояний так, чтобы конкретный пациент не был узнан товарищами по группе.

Вторая, кульминационная часть сеанса представляет собой интенсивное воздействие на эмоциональную сферу пациентов. В основу этой части положена идея В.М. Бехтерева о самоутверждении. Обсуждая речевые победы заикающихся, мы убеждаем их в наличии у них воли, вызываем желание и радость борьбы. Подчеркнём, что создание перелома в лечении началось ещё на предыдущем этапе, когда пациент многократно представлял, воображал себя не заикающимся. Во второй части сеанса психотерапевт трансформирует воображение пациента в конкретное внушение, которое представляет собой «портрет неповторимости» пациента, предъявленный ему в символической форме.

Третья часть сеанса представляет собой «ввод в речь» и начало функциональной тренировки. Успешный «ввод в речь» приводит к угасанию патологического речевого рефлекса на основе положительного подкрепления при слуховом приёме. Этот эффект зависит от специально подобранного, посильного для каждого пациента речевого материала и способов его применения.

Несмотря на наличие плана проведения сеанса (аранжировки), сам процесс сеанса, его интенсивность и продолжительность используемых приёмов могут меняться. Основой для таких изменений служат психические состояния пациентов и психотерапевта. Наблюдение в ходе сеанса за психическими состояниями пациентов позволяет оценивать их встречные действия, готовность к преодолению недуга, степень внушаемости, силу эмоционального возбуждения – и в зависимости от результатов

такой оценки переходить к следующему приёму или продолжать данный приём, усиливая его воздействие. Непрерывной корректировкой силы и продолжительности воздействий на участников психотерапевт вызывает состояние наибольшей мобилизационной готовности для «ввода в речь».

Наблюдения за психическими состояниями испытуемых позволяют психотерапевту убедиться в правильности проводимых приёмов, что имеет положительную связь с его собственным психическим состоянием.

Таким образом, психические состояния проводящего сеанс и испытуемых составляют как бы целебный замкнутый круг эмпатии врача и больных.

После сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии у участников группы возникает новое психическое состояние, которое мы назвали эмоциональной волной сеанса. Находясь в этом состоянии, пациенты как бы заново раскрываются миру, эмоционально распахиваются и затем с доверием и интересом включаются в работу следующего этапа.

III этап. Активная логопсихотерапия

Цель этапа – поддержание и развитие интрагенного поведения пациентов, состояния сотворчества с психотерапевтом для закрепления и развития комплекса саногенных психических состояний, сформированных в ходе сеанса и его «эмоциональной волны». На данном этапе осуществляется стратегия лечебного перевоспитания, обучение навыкам саморегуляции и коммуникативным психическим состояниям.

Как уже отмечалось, интрагенный вид поведения мы рассматриваем, по Д.Н. Узнадзе, как увлечённость самим процессом деятельности. Многолетняя практика показала, что проблема лечебного перевоспитания не может быть решена без увлечённости процессом деятельности, общения. Однако важным условием реализации этого является необходимость особого психического состояния, интрагенного поведения, увлечённости и самого психотерапевта. Интрагенное поведение включает встречные действия больных, их творческий вклад, являющийся тем лечебным рубежом, за которым начинается перестройка установок личности.

Ведущим в работе на этом этапе является целенаправленное формирование особых оздоровляющих психических состояний, приводящих к новообразованиям личности через последовательное вызывание их, пролонгирование и закрепление. Этому служат разработанные новые методы опосредования в подаче психотерапевтического материала – библиотерапия, символотерапия и кинезитерапия, приобретающие на данном этапе групповую форму.

Основные методы и приёмы работы этапа логопсихотерапии

1. Метод групповой библиотерапии

На третьем этапе работы библиотерапия используется для выстраивания и проведения логопсихотерапевтических бесед. Согласно методике, прочтение всеми пациентами одних и тех же художественных произведений, терапевтически подобранных, запоминание и осмысление отдельных значимых для каждого деталей позволяет

членам группы активно включиться в новый процесс работы, поскольку им теперь есть о чём говорить вместе. Так моделируется и задаётся в рамках групповой работы ситуация значимого межличностного референтного общения, в контексте которой рождаются саногенные психические состояния, которые мы назвали «состояние вместе», что значит и «говорить вместе» (друг с другом и психотерапевтом), говорить спонтанной речью (эмоционально и интеллектуально насыщенной). Психотерапевт же, отталкиваясь от сюжетов и смыслов художественных произведений, не навязывает своей точки зрения, не поучает, а путём умело поставленных вопросов, замечаний и поощрений помогает пациентам поддерживать и развивать саногенные состояния.

Таким образом, групповая библиотерапия представляет собой средство, с помощью которого можно продуктивно, творчески осуществлять функциональные тренировки («тренировки речи»), опосредованно встроенные во всю логопсихотерапевтическую работу, и таким образом формировать и закреплять ситуационную и спонтанную речь, развивать её диалогические формы, требующие большой скорости импрессивно-экспрессивных реакций.

2. Метод групповой символотерапии

Нарушенное общение в рамках методики восстанавливается с помощью лечебных символов. В лечебном символе как бы «свёрнут» континуум психических состояний, ведущих к гармонизации личности, через который осуществляется опосредованное преобразование внутреннего мира пациента. Обучение же лечебным символам позволяет пациентам самостоятельно пролонгировать заданные психотерапевтом психические состояния, снимает поведенческие и мыслительные стереотипы.

Метод групповой символотерапии решает проблему педагогического приёма – повторения, поскольку лечебные символы создают условия для многократного проигрывания одного и того же психотерапевтического и тренировочного материала, становясь лейтмотивом речевой и психорегуляционной работы. Подбором выражений-символов, характеризующих отдельные элементы упражнений, т. е. своего рода творчеством пациенты занимаются на протяжении всего курса реабилитации. Напоминание же им в свёрнутой символической форме о главной задаче этих упражнений и о роли каждого из них в данном задании значительно повышает эффективность занятий, экономит время.

Важным педагогическим и психотерапевтическим приёмом на данном этапе методики является «наведение» участников группы на творчество в создании собственной символики. Это означает, что психотерапевт не должен сообщать символы непосредственно. Его задача состоит в создании особого образно-смыслового контекста, «наталкивающего» пациентов на нахождение или формулирование того или иного символа. Происходит подготовка пациентов к восприятию целого комплекса новых смыслов. По ходу занятий идёт постепенное закономерное усложнение и углубление семантики символов. Процесс динамики смысловой и психотерапевтической насыщенности символа, восхождения его от наиболее общего, поверхностного содержания к наиболее индивидуализированному, конкретному, глубокому мы понимаем как путь символа. Кульминацией пути символа является, с одной стороны, рождение

у пациентов особого психического состояния инсайта как нового осмысления знаний о речи и о себе через символ; с другой стороны – формирование рефлекторной цепочки: от символа – через лечебный символ – к саногенному психическому состоянию. Каждый сложный символ методики («Пигмалион», «Нарцисс», «Айсберг» и др.) имеет свой путь. Как правило, такие символы рождаются и проходят путь в контексте специальных тематических занятий – логопсихотерапевтических бесед.

3. Метод логопсихотерапевтических бесед

Данный метод имеет свой путь, своё развитие. Важным фактором, оказывающим ведущее воздействие на структуру и динамику метода беседы, служит опосредованность изложения информации, что достигается включением в беседы и объединением в них библиотерапевтического и символического содержаний. Путь психотерапевтической беседы выражается в степени опосредованности подачи материала – от однозначной и прямой формы до символической. Путь взаимовоздействия группы и психотерапевта – от ведущей роли психотерапевта к позиции «на равных» с пациентами. Постоянной задачей логопсихотерапевтических бесед является формирование саногенных состояний покоя, размышления, умиротворения, творчества и т. д. В центре таких бесед могут быть проблемы, связанные с особенностями характера, типом воспитания, саногенными состояниями. Психотерапевт продолжает разъяснять роль личностных особенностей, успешности усвоения знаний и способов преодоления недуга. Эта мысль проходит через все беседы, выстраиваемые психотерапевтом с нарастающей сложностью и разной степенью опосредованности.

Для разбора характерологических особенностей пациента, проводимого в анонимной форме, мы используем его же наиболее яркие анализы произведений библиотерапии и результаты психологического тестирования. В начале работы, несмотря на конкретность задания – обсудить предложенные письменные работы, – многие пациенты не обходятся без того, чтобы не перейти на обсуждение своих личных трудностей. Таким образом, происходит отреагирование и осознание своей проблемы, что мы считаем естественным, так как на первых порах пациенты не имеют ещё достаточного опыта в составлении психологических портретов других участников группы и не могут быть вполне объективными. Такому «личностному прорыву» способствуют темы обсуждаемых произведений (рассказы И.С. Тургенева, А.П. Чехова и др.). Для поддержания и развития желания пациентов раскрыться и выразить свою позицию прилюдно, перед всеми в группе, психотерапевт выбирает из всего списка библиотерапевтической литературы произведения, наиболее резонирующие с состоянием пациента. Завершением такой процедуры является групповой психотерапевтический процесс. В ходе анализов литературного произведения пациенты зачастую не только осознают свои проблемы, но и делают выводы для их решения. Углубление понимания себя пациентами, начатое ещё на пропедевтическом этапе, необходимо для процесса самореабилитации. Если на первых порах при групповом разборе текстов пациенты «вычерпывают» то и таким образом, что характерно для сложившейся личности каждого, то уже в ходе группового обсуждения они постепенно продвигаются к тому, чтобы стать психотерапевтическим коллективом. В таком коллективе

каждый из его членов может оказывать психотерапевтическую помощь товарищам. Доказательством тому служит желание пациентов внимательно выслушивать друг друга, проявляться эмоционально, быть открытыми. У них формируется направленность на другого человека, речевые и коммуникативные навыки.

4. Метод кинезитерапии

Использование данного метода обусловлено тем, что заикающимся их собственное тело зачастую представляется неудобным, некрасивым, неловким. Это мы связываем с действием феноменов «Кинези» и «Зеркало». Феномен «Кинези» способствует образованию целого ряда телесных и голосовых зажимов, многих сопутствующих движений и тиков. Феномен «Зеркало» или «как я вижу себя со стороны, как другие видят меня» – основы искажённого образа телесного «Я», трудности «занять место в пространстве».

Метод кинезитерапии включает в себя модифицированные нами формы работы: парадоксальную дыхательную гимнастику А.С. и А.Н. Стрельниковых, невербальную жестовую психотерапию Е.В. Харитонова и гуманно-структурированную танцевальную терапию по Г. Аммону. Объяснение целесообразности применения кинезитерапии в коррекции речи мы находим в концепции Н.И. Жинкина (1956), согласно которой речевой акт относится к непроизвольно управляемым процессам. Физические же действия управляются произвольно. Вследствие этого разрушенный в части непроизвольного управления стереотип речи может быть усилен нормально действующим, произвольно управляемым движением скелетной мускулатуры. Это вносит не только общее, но и нужное, специфичное для речи упреждение. Физические действия и являются «буксиром» для речи.

Методы, составляющие кинезитерапию в нашей работе, решают целый ряд обучающих и психотерапевтических задач, но, будучи включёнными в особую систему преемственности с другими методами этапа активной логопсихотерапии, они поддерживают, активизируют и преобразуют речевую и коммуникативную активность пациентов. Важно, что терапия движением вызывает удовольствие от самого процесса, а развитие способности переживания собственного тела как положительно окрашенного включает пациента в процесс творческого развития переживания через движение.

В методе кинезитерапии особенно ярко проявляется принцип преемственности. Мы помогаем застенчивому, скованному человеку постепенно овладевать элементами танцевальной терапии через расслабление в динамике. Начатые ранее занятия парадоксальной гимнастикой Стрельниковых и невербальной жестовой терапией Е.В. Харитонова делают тело пациентов податливым и, таким образом, готовят к восприятию методики гуманно-структурированной терапии по Г. Аммону.

Применение кинезитерапии и углубление практического опыта позволили выявить следующие основные компоненты саногенного состояния, возникающего в ходе этой процедуры: мысли – некоторые внутренние высказывания, зрительные образы, размышления; чувства – эмоции, переживания; ощущение кинестетического спектра – движения и их осознание, выливающиеся в сложную динамическую карти-

ну образа тела; желания – осознанные, полуосознанные, неосознаваемые импульсы к определённому действию (как правило, направленному на разрешение индивидуальной проблемы). Все эти элементы каждый раз глубоко индивидуальны по своему содержанию.

Основной механизм в ходе танцевальной терапии тесно связан с восприятием музыки, который представляет собой активный слуходвигательный процесс. Моторные реакции могут иметь различную степень выражения: от зачаточных (напряжение и расслабление голосовых связок, мускулов гортани, глубоко лежащих мышц грудной клетки) до явных (раскачивание всем телом, отбивание такта ногой, кивание головой). Эти реакции являются органическим компонентом восприятия музыки и протекают чаще всего неосознанно. В процессе танца по Г. Аммону пациент, отдаваясь во власть внешней ситуации, как бы позволяет «вести» себя музыке. Тем самым он отключает привычный контроль сознания и, «вытанцовываясь», высвобождает ресурсы на внутренние состояния, переживания, чувства и другие компоненты собственно внутренней психической работы.

В акте кинезитерапии срабатывает тот же механизм нереализованной коммуникативной потребности, что и на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии (желание говорить перед полным залом и желание «говорить» телом).

Рассматривая психотерапевтические эффекты кинезитерапии, можно выделить следующие: эффект ожидания – моделирование своих будущих состояний через представленное движение (даёт внутреннюю настроенность, вовлечённость через идентификацию с теми, кто начал движение раньше), нарциссический эффект – чувствование собственного тела более привлекательным, раскованным и умелым. Оба эффекта в значительной степени влияют на преобразование феноменов «Зеркало» и «Кинези».

5. Роль психотерапевтического коллектива

В работе третьего этапа важным является использование возможностей психотерапевтического коллектива и его формирование наиболее эффективным образом. Согласно этому мы подбираем состав психотерапевтического коллектива таким образом, чтобы в нём совместно проходили курс реабилитации пациенты, различающиеся по своему индивидуально-личностному складу и возрасту.

Следует особо подчеркнуть быстроту сплочения коллектива на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии. Совместные публичные выступления в экстремальных условиях приводят к тому, что каждый участник глубоко переживает удачи своих товарищей, радуется их успехам, отмечает достоинства, пытается им подражать. Логопсихотерапевт стимулирует чувства сопереживания, коллективности, сонастроенности и вызывает эмоции радости в коллективе и за коллектив, что служит залогом его дальнейшей сплоченности. В.Е. Рожнов отмечает, что такое динамическое единство, когда взаимодействие и интерперсональное влияние пациентов потенциируется психотерапевтом, имеет особое психологическое значение. Начиная говорить, каждый из бывших заикавшихся включается в бесконечное количество

аффективных связей с психотерапевтом, товарищами своей группы, с залом и, таким образом, с целым миром. Опасение враждебного или холодно-насмешливого отношения к себе со стороны людей сменяется у пациентов открытием для себя мира и благодарностью людям за его возвращение.

Чувство коллективизма начинает формироваться уже на пропедевтическом этапе. В начале трёхмесячного курса реабилитации ведущая роль принадлежит психотерапевту, в последующем она уступает место совместной самостоятельной работе заикающихся при направляющем участии психотерапевта. Единство цели, общность трудностей, сопереживание, «приспосабливание» пациентов друг к другу, обоюдное заимствование положительных психических качеств, взаимопомощь создают гомфотерный коллектив (от греч. «сколачивать», «сбивать»), обладающий высокой жизнеспособностью и эффективностью. Всё это не только способствует спонтанно-управляемой коррекции личностных реакций, но и служит одной из предпосылок организуемого в методике коммуникативного творчества. Таким образом, создаются условия постепенного разрыва замкнутого круга заикания, перестройки всей потребностно-мотивационной сферы, расширения кругозора, возникновения новых ценностных ориентаций и т. д.

Применение групповых форм психотерапии, в том числе групповой библиотерапии и символотерапии, даёт более быстрое создание группового климата, вызывание полного и адекватного восприятия человека человеком (А.А. Бодалёв), процессов взаимной оценки, самоутверждения в группе, взаимовнушения. Групповая библиотерапия, привнося в группу речевую инициативу, сформированную на пропедевтическом этапе, даёт постоянный повод пациентам говорить вместе, интересно, формируя, таким образом, общегрупповое психическое состояние. Коллективная библиотерапия и символотерапия превращают группу в «коллективного психотерапевта», несущего восстановительный элемент в накоплении опыта эмоциональных и коррекционных отношений.

6. Оценка эффективности процесса логопсихотерапии

Оценка эффективности логопсихотерапевтического воздействия – сложная многогранная проблема. По мнению большинства специалистов в области психологии и психотерапии (А.А. Бодалёв, Б.Д. Карвасарский, С.С. Либих), критерий лишь симптоматического улучшения (в нашем случае – речи) недостаточен. Анализ катамнестических данных свидетельствует о необходимости привлечения для оценки результатов работы определённых психологических и социально-психологических критериев.

Поскольку разработанная нами система социореабилитации является личностно ориентированной, то, согласно Б.Д. Карвасарскому[9], выбор критериев и методов оценки эффективности работы определяется разработанной в рамках системы теоретической концепцией. Используя психические состояния пациентов как обратную связь на приёмы воздействия психотерапевта, мы выделяем в качестве основного

[9] Б.Д. Карвасарский. Психотерапия. – М., 1985.

критерия эффективности наличие устойчивого континуума саногенных психических состояний. Сформированный в системе социореабилитации континуум саногенных психических состояний означает, что пациенты усваивают потребность в творческом отношении к жизни, своим проблемам, своей речи, активному самостоятельному поиску решений, потребности в моделировании успеха. Это делает новые навыки и методы «самозатачивающимся» инструментом.

Для оценки эффективности логопсихотерапевтического воздействия по выделенному критерию используются как субъективные показатели (самоотчёты пациентов), так и объективные (психологические тесты, метод включённого наблюдения). Согласно используемым показателям, полной социореабилитации и значительного улучшения состояния достигают 70 % пациентов. Особо отметим, что важным в рамках системы социореабилитации является преемственное прохождение пациентом всех трёх этапов работы. Подчеркнём, что главной причиной неудач некоторых пациентов является формальное отношение к работе на первом, пропедевтическом этапе, в ходе которого и формируется навык самостоятельной работы и ответственного отношения к процессу своего излечения. От характера включённости в работу на первом этапе зависит погружённость и эмоциональная настроенность пациента в терапевтическом взаимодействии на втором и третьем этапах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый анализ многолетней практики и научные исследования подтвердили основную гипотезу о необходимости личностного подхода в реабилитационном процессе, поскольку эффективность процесса логопсихотерапии определяется континуумом саногенных психических состояний, переходящих в новообразования личности. Такой подход отвечает одной из потребностей современности в гуманизации всех областей работы с человеком.

В проведённом исследовании представлены теоретико-методологическое обоснование и опыт практического внедрения системы социореабилитации заикающихся взрослых и подростков. Психологический анализ процесса социореабилитации показан как со стороны специалиста-аналитика (стоящего как бы вне терапевтических отношений и объясняющего процесс лечебного перевоспитания личности пациентов), так и со стороны пациентов (как бы изнутри составляющих его отношений, через чувственный опыт участников).

Использование психодиагностических методик в контексте практической психотерапевтической и психокоррекционной работы является важным показателем и действенным механизмом гуманизации психодиагностики как научного инструмента.

Центральным моментом исследований явилось содержательное раскрытие категорий психических состояний, что приводит к решению актуальной методологической проблемы психологической теории и практики.

Проведённые исследования и анализ процесса социореабилитации заикающихся взрослых и подростков позволяют сформулировать следующие **выводы**:

1. Разработанная система социореабилитации заикающихся, основанная на единстве принципов – психотерапевтической диагностики и выявления «внутренней кар-

тины здоровья», опосредованной в психотерапии, парадоксальности логопсихотерапевтических воздействий, коллективного сотворчества пациента и психотерапевта, преемственности, диалогического взаимодействия, – представляет собой эффективное средство восстановления нарушенного общения.

2. Установлено, что основным психологическим механизмом воздействия на пациентов в процессе социореабилитации является выявление, учёт и преобразование психических состояний. Психические состояния используются для анализа логопсихотерапевтического процесса как проявление обратной связи на приёмы воздействия психотерапевта, являются основой конструирования содержания психотерапии, инструментом изучения её эффективности. Динамика личности в процессе социореабилитации обеспечивается системой методов вызывания, пролонгирования и закрепления континуума саногенных психических состояний.

3. Показано, что диагностический блок несёт двойное целевое назначение, в котором диагностика направляет и ориентирует логопсихотерапию, а затем контролирует результаты логопсихотерапевтических воздействий и вновь направляет их, но уже на более высоком уровне.

4. Модифицированный сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии является моделью выявления и изучения динамики психических состояний пациентов.

5. Разработаны новые методы опосредованного воздействия на пациентов – библиотерапия и символотерапия (индивидуальная и групповая). Показано, что групповые формы данных методов ведут к превращению группы пациентов в «коллективного психотерапевта», что способствует накоплению эмоциональных и корригирующих отношений между членами лечебной группы.

6. Подтверждено, что система социореабилитации формирует такую мотивационную включённость, когда пациенты сами выходят на творчество, начинают проявлять в нём потребность и реализовывать его в определённых, связанных с излечением формах. Творческое развитие личности в данном случае есть не побочный эффект лечения, а магистральный путь личностных изменений.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Работа над выразительностью речи заикающихся школьников // Вопросы охраны материнства и детства, № 8, 1962, с. 85–86.
2. Материал к патофизиологическим механизмам заикания // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова, т. XVI. – М., 1966. – Вып. 5, с. 773–781 (в соавторстве с Л.Г. Ворониным и В.М. Васильевой).
3. Применение аутогенной тренировки в комплексе медико-педагогического воздействия на заикающихся // Вопросы психотерапии. Авторефераты Всесоюзного совещания по психотерапии. 1966, с. 212–213.
4. Некоторые данные о взаимодействии речевого и ориентировочного рефлексов // Физиологические механизмы нарушения речи. – М., 1967, с. 27–34 (в соавторстве с Л.Г. Ворониным и В.М. Васильевой).
5. Значение аутогенной тренировки в комплексе медико-педагогического воздействия на заикающихся взрослых // Новые исследования в педагогических науках. № 11, 1967, с. 37–41.

6. Применение интонационных «речевых форм» для облегчения речевой коммуникации взрослых заикающихся // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. – М.: МГПИ, 1973. – С. 48–57.
7. Вариант комплексного метода по устранению заикания у взрослых (в условиях поликлиники) // Нарушения речи и голоса у детей. – М., 1975, с. 118–124.
8. Интонационные речевые формы и их значение в облегчении коммуникации заикающихся // Тезисы докладов VII научной сессии по дефектологии. – М., 1975, с. 550–551.
9. Зависимость скорости угасания КГР у нормально говорящих и у заикающихся людей от степени возбуждения структур речевого аппарата // Тезисы докладов VII научной сессии по дефектологии. – М., 1975, с. 516–517 (в соавторстве с В.М. Васильевой и О.А. Лихачёвой).
10. Активная логопсихотерапия при восстановлении речи взрослых заикающихся в амбулаторных условиях // Расстройства речи и методы их устранения. – М.: МГПИ, 1975. – С. 150–156.
11. Особенности проведения сеанса психотерапевтического воздействия со взрослыми заикающимися // Тезисы докладов на IV Всесоюзных педагогических чтениях по дефектологии. Т. II. – М., 1976, с. 80–81.
12. Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся // Вопросы психологии. № 5, 1980, с. 32–40.
13. К проблеме диагностики и прогноза состояния больных, страдающих заиканием // Новые исследования в психологии. № 1, 1981, с. 85–89 (в соавторстве с Е.Ю. Рау и А.В. Горбовой).
14. Реализация дифференцированного подхода к заикающимся на основе использования комплекса методик // Новые исследования в психологии. № 1, 1981, с. 90–93 (в соавторстве с Е.Ю. Рау и А.В. Горбовой).
15. Психические состояния и их учёт в процессе социореабилитации взрослых заикающихся // Тезисы докладов VI Всесоюзного съезда общества психологов СССР. – М., 1983, с. 453–454.
16. Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся // Вопросы психологии. № 2, 1984, с. 75–82.
17. Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии // Вопросы психологии. № 2, 1985, с. 127–133.
18. Учитель и психологический климат в классе // Вопросы психологии. № 6, 1985, с. 85–87.
19. Основные принципы коррекции нарушения речевого общения // Вопросы психологии. № 5, 1985, с. 90–95.
20. Метод «взрыва» по А.С. Макаренко в реабилитации людей с нарушением речевого общения // Тезисы докладов научно-практической конференции «Творческое наследие А.С. Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров». – Полтава, 1988, с. 266–267.
21. Лечение творчеством (психологический аспект) // Семья, № 51, 1989.
22. Творческий процесс в психотерапевтической реабилитации нарушенного общения // Тезисы докладов X научной сессии по дефектологии. – М., 1990, с. 397–398.
23. Библиотерапия в системе логопсихотерапии // Тезисы докладов научно-практической конференции «Психология педагогического общения». – Кировоград, 1990, с. 219–221.
24. Проблема включения ближайшего окружения в процесс социореабилитации людей с нарушением речевого общения // Тезисы докладов научно-практической конферен-

ции «Психология педагогического общения». – Кировоград, 1990, с. 218–219 (в соавторстве с Н.Л. Карповой).
25. Процесс творчества при восстановлении нарушенного общения // Тезисы докладов конференции «Проблемы психологии творчества в работе с людьми». Ч. II. – Гродно, 1990, с. 66–68.
26. Сотворчество психотерапевта и пациента // Тезисы докладов научно-практической конференции Института дефектологии АПН СССР. – М., 1990, с. 65–67.
27. Реализация творческих мотивов пациентов в коррекции заикания // Тезисы докладов Всесоюзной конференции «Мотивация, установка и интеллектуальные системы». – Новосибирск, 1991, с. 71–73.
28. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения // Вопросы психологии, № 5, 1991, с. 123–129.
29. Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации // Психотерапия в дефектологии. – М., 1992, с. 80–102.
30. Лечение творчеством (монография). – М.: Школа, 1992.
31. Человек может всё // Сценарий фильма о системе социореабилитации. Т/о «Экран», 1986, 25 с.
32. Я, конечно, вернусь… // Сценарий фильма о системе реабилитации. Т/о «Экран», 1988, 20 с.
33. Oppiaan Luoven Kykyjen paljastaminen pu he Kimmunikaation häiriöiden sosiaalisessa kuntoutusprosessossa // Kasvatustieteio teiden tuthimuslatoksen julkaisasusahja, Zuovirn, p. 181–187.
34. Terapia delle perturbasioni della comunicazione negly adolescenti – Pratica e della cura in Unione Sovetica // Congresso Internazionale “Al di la del senso colpa?” Freud 50 annidopo (1939–1989). – Parma, 1989, p. 118–129.
35. Wiederheratellung einer gestörten Kommunikation (am Beispiel einer Logoneurose) // Dynamishe Psychiatrie und International Zeitshrift für Psychonalyse, 1989, p. 37–50.
36. The basic Principles of the method of Logotherapy of adult’s and teenager’s Stutters // rep. of the XXIInd World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics, 1992, p. 21–26.

Ю.Б. Некрасова

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ ПРИ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ[1]

Система групповой многоплановой логопсихотерапии разработана нами для пациентов, страдающих нарушением речевого общения.[2] Центральное место в ней занимает собственно психотерапия. Поэтому сегодня хочется вспомнить напутствия старейшин в этой области – И.З. Вельвовского (основателя первой в стране кафе-

[1] Контингент заикающихся – подростки и взрослые.

[2] Тексты статьи и рецензии А.Б. Орлова, Л.И. Воробьёвой и других подготовлены на основе материалов обсуждения доклада Ю.Б. Некрасовой на ежегодной научной сессии НИИ общей и педагогической психологии.

дры психотерапии в Харькове) и К.М. Дубровского (создателя метода эмоционально-стрессовой психотерапии для лечения заикания). В 60-е гг. они говорили, что психотерапия при лечении заикания из сопутствующего, подсобного метода должна стать первым, начальным и ведущим. Этот принцип учителей мы с благодарностью сохраняем сегодня.[3]

Однако с тех пор в нашей стране психотерапия претерпела большие изменения. Если в 60-е гг. психотерапевтами были, в основном, немногие одержимые и одарённые люди, то теперь, проникнув в различные области знаний и став массовой, психотерапия зачастую приобретает авторитарно директивный и даже манипулятивный характер.

В то же время последние годы значительно «вырос» наш больной. Так, если раньше заикающийся выражал своё страдание, характеризуя его психологический портрет в терминах «судорожность», «страх», «стыд» и т. д., то теперь, придя к нам после многократных попыток вылечиться, пытаясь передать накопившуюся боль, он говорит о своём психическом состоянии иносказательно, образно, часто используя символ. «Для меня заикание – как красные флажки для волка... граница страха, преграда вроде бы призрачная, но нет ничего сильней...» (так 18-летняя студентка описывает страх речи словами В. Высоцкого из стихотворения «Охота на волков»). Символически говорят пациенты и о том, каким бы они хотели видеть своего врача, избавителя, наставника: «Научить человека чему-нибудь можно только тогда, когда личность учащегося священна» (слова профессора Хиггинса из пьесы Б. Шоу «Пигмалион», процитированные И. Г., 22 г.).

Больной начал говорить о своём страдании иначе, новым образным языком, и не подхватить этот язык мы не имели права, ведь «встречные действия больных и их творческий вклад являются тем лечебным рубежом, за которым начинается перестройка личностных установок, т. е. излечение» (Ф. Д. Горбов).

Работая более 25 лет с заикающимися (последние 9 лет – в лаборатории «Психология общения и развития личности» А.А. Бодалёва, под его непосредственным влиянием и ведением), мы углубили психотерапию психологическим и педагогическим содержанием (ещё В.Н. Мясищев говорил о том, что между психологией, психотерапией и педагогикой нет чётких границ, как нет чётких границ между внушением, убеждением и перевоспитанием – в каждом из них присутствуют элементы других). Для того чтобы психотерапия стала творческой, «психотерапией пути», «искусством человековедения» (К.М. Дубровский), необходимо было знать неповторимую индивидуальность каждого пациента.[4]

Основа разработанной нами методики **– опора на положительное в человеке**. Поэтому важно, приступая к обследованию пациента, помимо известного «портрета болезни», выявить и его неповторимые личностные особенности, отличающие его от других людей за пределами дефекта. Выстроить так называемый портрет не-

---

[3] Некрасова Ю.Б. Основные принципы коррекции нарушения речевого общения // Вопросы психологии. № 5, 1986, с. 90–95.

[4] Некрасова Ю.Б. Творческий процесс в психотерапевтической реабилитации нарушенного общения // Тезисы докладов X научной сессии дефектологии. – М., 1990.

повторимости – это, с нашей точки зрения, процесс длительный и сложный, потому что в результате многолетней болезни и привычки пациента скрывать свой дефект и для пациента, и для психотерапевта в традиционных методиках сложился устоявшийся стандартный «портрет» заикающегося со знаком минус. Портрет заикающегося со знаком плюс предполагает совсем иную методику лечения.[5]

Контингент заикающихся, обращающийся к нам, составляют люди со звучащей психотравмой, которую мы интерпретируем как наличие у заикающегося особого патологического феномена обратной связи. Опыт работы и специально организованные исследования привели нас к определению заикания как проблемы личности. Заикание – это страдание, которое суммирует в обратном приёме собственных сигналов три феномена:

1. «Феномен Эхо» (заикающийся в ходе продуцирования собственной речи **слышит** свою спотыкающуюся речь).

2. «Феномен Кинези» (заикающийся **ощущает** мышечно-спазматическое неудобство при речи).

3. «Феномен Зеркало» (заикающийся **видит** себя глазами другого человека: случайного прохожего, собеседника и др.).

Этот тройной феномен результирует явление повышенной ориентировочной реакции в ожидании речевого процесса или во время него. Вследствие **одновременного** протекания трёх феноменов происходит стойкое негативное условно-рефлекторное закрепление страдания, зачастую с явлениями скоптофобии (стыда за свою речь и себя). Помимо скоптофобии, осевым симптомом заикания является страх речи – логофобия.

Всё это, а также многократные неудачные попытки вылечиться по традиционным методикам привели к усугублению ряда негативных личностных особенностей заикающихся:

а) изменение потребностно-мотивационной сферы (развитие пессимизма, неверия в возможность преодоления заикания);

б) нарушение эмоционально-волевой сферы (развитие вторичного невроза заикания, при котором страх речи становится навязчивым и возникает уже при одной необходимости говорить, при воспоминании о речевых неудачах прошлого);

в) формирование пассивно-оборонительного типа поведения (избегание ряда психотравмирующих ситуаций, во многих случаях – агрессивное поведение);

г) изменение когнитивной сферы (искажённое представление о себе как о субъекте общения, объяснение своих интерперсональных проблем исходя из факта наличия заикания, а не из своих личностных особенностей).

В ходе работы с группами заикающихся в течение многих лет создавался диагностический блок, способствующий самому психотерапевтическому, коррекционному процессу. Нами разработаны диагностические процедуры, представляющие собой систему, с помощью которой мы можем получить максимум необходимой информа-

[5] Nekrasova Yu. Wieden herstellung einer gestörten Kommunikation (am Beispiel einer Logoneurose) // Dynamische Psychiatric. – München. № 114/115, 1989.

ции о наших больных. Диагностический блок изначально выстроен так, что выявляет как индивидуальность и её специфику, так и особенности влияния на психику дефекта.[6]

В качестве элементов в систему нашего блока входят следующие тесты: фрустрационный тест Розенцвейга, шкала измерения тревожности Тейлор, шкала самооценки эмоциональных состояний Уэссмана – Рикса, тест предпочтительной эмоциональной направленности А. Додонова, а также специально разработанные нами опросники: для выяснения ситуации семейного развития и места, предпочитаемой роли в различных социальных группах, для диагностики готовности к работе в группе (на основе работ П.В. Симонова) и т. д. Используется также методика факторного интонационного анализа магнитофонных записей речи испытуемых для выявления типов речевого поведения (разработанная совместно с А.В. Никоновым). Подтверждением объективности выделенных компонентов речи, застойной ориентировочной реакции и их радикального изменения после сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии (своего рода формой контроля) и этапов логопсихотерапии может являться методика одновременной регистрации ряда физиологических параметров (ЭЭГ, КГР, ФГ, дыхание), разработанная совместно с Л.Г. Ворониным.[7]

Следует выделить особые методы и приёмы нашей диагностики, которые применяются с собственно традиционными диагностическими процедурами:

1. Метод либропсихотерапии (И.З. Вельвовский), или библиотерапии (А.М. Миллер).[8] Нами создана личностно-ориентированная система подбора книг для чтения и анализа (письменного), ориентированная на заикающихся, а также найдены приёмы обучения работе с книгой пациентов разных возрастов. Им предлагается сделать письменный анализ более 30 художественных произведений с нарастающей сюжетной, философской и психологической сложностью.

2. В разделе кинезитерапии – метод гуманно-структурированной танцевальной терапии по Г. Аммону.[9] Танец дополнительно диагностирует значимые для нас феномены:

а) «Феномен Кинези» – ощущения кинеститического спектра, видимые зажимы в определённых частях тела, дисгармоничность в танце, предпочтительно игнорируемые части тела и т. д.;

б) «Феномен Зеркало» – особенности самовыражения в общении с членами группы, нарциссический эффект – искажённое представление о себе, защитно-оборонительное состояние несопряжённости с членами группы и т. д.

Для большей эффективности коррекции личности и речи наших пациентов мы

---

[6] Некрасова Ю.Б., Горбова А.В., Рау Е.Ю. К проблеме диагностики и прогноза состояния больных, страдающих заиканием // Новые исследования в психологии. № 1, 1981, с. 85–93.

[7] Воронин Л.Г., Васильева В.М., Некрасова Ю.Б. Материал к патофизиологическим механизмам заикания // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. Т. XVI. Вып. 5. – М., 1966; Воронин Л.Г., Васильева В.М., Некрасова Ю.Б. Некоторые данные о взаимоотношении речевого и ориентировочного рефлексов // Физиологические механизмы нарушения речи. – М., 1966.

[8] Миллер А.М., Вельвовский И.З. Библиотерапия в системе психотерапии // Вопросы психотерапии. Вып. 3. – М., 1973.

[9] Amman G. Handbuch der Dynamischen Psychiatrie. Bd. 2. – München, 1982.

считаем необходимой вовлечённость в коррекционную работу ближайшего окружения (родителей и родственников пациентов). Некоторые составляющие диагностического блока используются и для обследования родителей и родственников (выявляющие семейную атмосферу, проблему лидерства и родительского авторитета, систему воспитания пациента, готовность к включению в процесс предстоящего лечения родителей и родственников, и т. д.).

Основной особенностью представленного диагностического блока является **взаимообусловленность** всех составных частей. Так, выбор теста Розенцвейга был определён необходимостью выделения фрустрации как решающего фактора, обусловливающего состояние наших пациентов. «Фрустрация» в переводе (словарь Ларусса) – обделение, лишение. А заикание и есть не что иное, как обделение больного одной из самых существенных человеческих потребностей: возможностью нормального общения с окружающими людьми. Фрустрационный тест Розенцвейга предполагает воспроизведение состояния фрустрации в лабораторных условиях. Особенности диагностического блока во многом обусловлены его включённостью в логопсихотерапевтический процесс, т. е. **параллельно с диагностикой осуществляется терапевтический процесс.** Поэтому основной принцип специальной компоновки диагностического блока – подчинённость так называемым «сквозным темам», когда, с одной стороны, те или иные личностные особенности обследуемого «просвечиваются» в тестах различного уровня и формы, а с другой – у испытуемого происходит отреагирование этих особенностей, их психологическая переработка. Так, например, степень, характер и реализация такой личностной черты, как тревожность, прослеживаются по специальной шкале Тейлор, шкале Уэссмана – Рикса, а также в анализе сказки «Гадкий утёнок» Г. Х. Андерсена и рассказа А.П. Чехова «Тоска». Чтобы данная черта личности была глубоко «исчерпана», мы как бы провоцируем её максимальное проявление и отреагирование, предлагая испытуемому выполнить описанную микроструктуру заданий «в связке». Для диагностики ситуации воспитания в семье предлагаются опросник «Лидерство» и произведения «Я умею прыгать через лужи» А. Маршалла и «Вельд» Р. Брэдбери, для диагностики агрессивности – тест Розенцвейга и анализ пьесы Б. Шоу «Пигмалион». Интересно, что при сопоставлении анализа пьесы с данными теста Розенцвейга просматриваются следующие совпадения: наиболее «экстрапунитивные» испытуемые склонны обрушиваться с гневными обвинениями в адрес героя книги профессора Хиггинса за его манеру поведения с людьми, в то время как менее агрессивные испытуемые больше обращают внимание на положительные стороны героя – на его высокий профессионализм, требовательность к себе и т. д.

Помимо диагностических процедур пропедевтического этапа, существует и **текущая диагностика**, дающая информацию о состоянии пациента на определённых этапах логопсихотерапевтического процесса. Так, после сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии пациентам предлагается выполнить тест Уэссмана – Рикса и описать сеанс в форме свободного сочинения. Это позволяет, с одной стороны, пациенту заново пережить сеанс, а с другой – даёт психотерапевту информацию о тех изменениях личности и состояниях пациента, которые с ним произошли. К концу

первого месяца работы в группе пациенты пишут сочинение «Аранжировка». Оно даёт возможность пациенту структурировать свою когнитивную и эмоциональную сферу, сделать своё видение, переживание процесса более чётким и ярким, а также предоставляет психотерапевту информацию о той модели лечения, которую построил для себя и которой руководствуется данный испытуемый.

Следует отметить, что формой проведения ряда диагностических процедур является **проведение их на расстоянии,** т. е. без непосредственного присутствия экспериментатора. Испытуемые, живущие в разных городах, получают в особой последовательности задания нарастающей сложности и отвечают на них в домашних условиях, после чего отсылают ответы экспериментатору. Мы считаем, что, проигрывая в строгости и традиционности, такая процедура обследования становится инструментом формирования у испытуемого особого состояния ожидания, настроенности на предстоящую работу в группе. Начавшийся же диалог между пациентом и психотерапевтом мы назвали «дистантным общением».

А теперь рассмотрим более подробно то, что является, с нашей точки зрения, нетрадиционным в диагностике.

Важнейшей особенностью диагностики, включённой в систему логопсихотерапии заикающихся, мы считаем использование наряду с собственно диагностическими приёмами специальной процедуры письменных анализов художественных произведений, выполняющих библиотерапевтическую функцию. Приведем анализ рассказа И.С. Тургенева «Живые мощи», сделанный тремя пациентами:

1. «После того, как она заболела, от неё пользы никакой не стало. Муж, видя, что дни её сочтены, бросил её. Она стала никому не нужна. Так она и умерла, никому не нужная». (К. В., 16 л.).

2. «Живые мощи поют! Они любуются природой, в её звуках и запахах, они радуются встрече с людьми и видят в них добро. Немощный человек боится грешить даже в мыслях – какая невозможная сила духа!..» (И. Г., 22 г.).

3. «Луша рассказывала о своих снах, старалась петь... страдая от боли, не думала о себе. Она просит, чтобы позаботились о тех, кто живет в её деревне, а о ней бы не заботились...» (С. Т., 15 л.).

Как видно, «вычерпывается» из одного текста то и так, что характерно для сложившейся структуры личности каждого пациента. Мы видим разное отношение к человеческому страданию через характеристику героини рассказа: в первом случае – потребительское (и имени-то героине не дал подросток); во втором случае – восторженно-светлое («Живые мощи поют!»); в третьем, у подростка из детского дома, – тёплое, почти родственное. Воспитанница детского дома называет Лукерью уменьшительно-ласкательно – Луша. Неожиданно именно эта пациентка привела логическое сопоставление, которое до этого не давал никто из наших испытуемых. Она обратила внимание на следующее: «Может, и у заикающихся сходная причина болезни. Упав с крыльца или ещё с чего-либо, они теряют способность говорить...» Слышание чужого страдания и способность к диагностированию (в данном случае определён диагноз травматического заикания) подсказали наличие у подростка потенциала врачевания. И действительно, окончив школу, девочка поступила в медицинский институт.

Следует добавить, что, являясь своего рода актом отреагирования и структурирования личностных проблем обследуемых, анализ литературного произведения дает ценный проективный материал для психотерапевта. Так, большинство пациентов пишут:

«...хочется верить, что, заснув в гипнозе, мы проснёмся здоровыми и не заикающимися...» (из анализа «Трильби» Дж. Дюморье; Л. М., 19 л.);

«Если бы мне поставили, наладили саму функцию речи, я был бы счастлив...» (из анализа пьесы «Пигмалион» Б. Шоу; В. К., 21 г.);

«Я как больной надеюсь, что Ваше сострадание будет активным, принесёт мне ... радость полноценной жизни...» (из анализа «Нетерпение сердца» С. Цвейга; И. О., 23 г.).

Эти высказывания вполне согласуются с данными теста Розенцвейга, где преобладают реакции типа «выход из проблемы за счёт другого». Однако встречаются и пациенты, которые в ходе анализа настраиваются психологически на преодоление трудностей, что существенно облегчает работу с ними. Более того, они ещё и подготавливают самого психотерапевта к стратегии и тактике индивидуального подхода к каждому из них. Из анализа романа А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи»:

«Так что, милый Алан, ты вселяешь надежду в больных, но не бесплодную, а через боль, через “не могу”...» (А. О., 19 л.).

«Дело даже не в силе воли, а в моральном здоровье, потому что если имеешь сильные реальные препятствия и даже не думаешь о них – это моральное здоровье...» (И. Г., 22 г.).

«У Алана нет болезни в голове, в мыслях, что он не как все. Именно это ощущение часто присутствует у заикающихся...» (О. И., 27 л.).

Анализ художественной литературы позволяет как прогнозировать эффективность тех или иных процедур для конкретного пациента, так и формировать специфические, соответствующие лишь данной личности приёмы воздействия.

Порой в ходе анализа произведений больной сам строит концепцию своего заболевания, рассматривает причины и условия проблемных ситуаций и конфликтов и намечает пути выхода из них. Так, пациентка О. И. (22 г.) на анализе небольшого и незатейливого рассказа И. Хургиной «Рыжая» – о рыжей и поэтому несчастной девочке – даёт картину сложного психологического состояния героини: «...Рассказ, как мне кажется, есть упрощённый вариант развития болезни, имеющий в своем названии слово “невроз”. У девочки развивается комплекс неполноценности на почве рыжеволосой и рыжеглазой внешности; причина этого, точнее, первопричины – кем-то неосторожно сказанное слово плюс бесконечные “вздохи” родителей. ...Хочется остановиться на возвращении полноценной жизни. Рыженький человечек взглянул на себя чужими большими серыми глазами, когда ей, безнадёжно рыжей девочке юноша сказал, что она “Золотая, золотая, золотистая”, – и этот взгляд оказался для неё счастливым: “Всё вдруг показалось для неё необыкновенно прекрасным и новым, и внезапно она ожила”».

Но самораскрытие – не единственный лечебный момент в библиотерапии. Не менее традиционный библиотерапевтический эффект – «снабжение» больного рядом

целебных состояний, возникающих у него в ходе глубокого вчувствования, понимания произведения, идентификации с героем: успокоение, удовольствие, чувство уверенности в себе, повышение психической активности и др. Особенно эффективны в этом плане произведения, сюжет которых построен по особой схеме – «страдание – его разрешение (часто + последующая награда)»: «Удивительное дело – за окном читального зала жара, а уходить не хочется. Несколько страничек милого рассказа заставляют задуматься, понимая при этом, что подобная “задумчивость” – целебна» (И. Г., 22 г.).

Отдельно хочется остановиться на явлении, отмеченном нами (а впоследствии и используемом) в анализе литературы пациентами, который мы назвали «феноменом исповеди». В текстах пациентов это проявляется как отступление от изложения собственно проблематики произведения и перехода к описанию субъективных проблем, или описание, раскрытие проблем главного героя «как своих собственных». Например, 18-летняя пациентка Я. Е.: «Некоторые люди, выполняя задания, могут наконец выговориться, чего они не могли сделать годами. Для меня библиотерапия стала счастьем, ведь я могла говорить всё, что хотела, вообще могла говорить, меня слушали и ждали моих анализов. Для меня это стало отдушиной. Я имела возможность сознательно и неосознанно вылить накопившееся...»

В этом «феномене исповеди» мы выделяем три основных рабочих момента: первый – собственно психотерапевтический, катарсический момент, отреагирование аффекта, актуализация напряжённой «потребности выговориться» (по словам наших пациентов); второй – уточнение «диагноза», картины заболевания и некоторых нюансов индивидуальности; третий – установление «на расстоянии» особого рода отношений между психотерапевтом и пациентом как настрой на последующую работу. Это подтверждают и слова нашего 19-летнего пациента Ю. А.: «Финиш подготовительного этапа привёл меня в светлое, праздничное, активное и убедительное состояние. Течение реки времени привело к перелому невозвратимо. Дать это настроение, нетерпение к переменам, сосредоточение на них (непроизвольно) – наверное, и есть главная цель ваших заданий, анализ тестов, которые я выполнял...»

Последний, коммуникативный, момент вышеописанного «феномена исповеди» – важное звено психотерапевтического и диагностического механизма библиотерапии. Отсутствие конкретного экспериментатора при общении на расстоянии даёт пациенту повод быть более смелым, раскованным в своих суждениях и в самовыражении. За счёт этого у пациента формируется особое отношение к психотерапевту, который из индифферентного «третьего» превращается в настоящего, понимающего и принимающего собеседника. «Здравствуйте, мои близкие люди!» – начинает своё письмо 19-летняя Г. Е. И эта атмосфера взаимопонимания, доверия и взаимораскрытости реализуется и в последующем лечении.

Таким образом, нам представляется, что описанный выше диагностический блок отличается от традиционной диагностики тем, что в нём на равных реализуются как собственно диагностические, так и терапевтические функции. Принципиальной особенностью данного диагностического блока является не только ориентация на так называемый портрет болезни, но и выявление неповторимых, присущих данному

больному личностных черт и особенностей (так называемый портрет неповторимости). Эти черты сформировались независимо от дефекта и представляют собой общечеловеческую ценность, но также и входят в структуру дефекта, сформировались под его влиянием и могут быть использованы в процессе преодоления недуга (гиперкомпенсаторный фонд личности, по А. Адлеру и Л.С. Выготскому).

Опубликовано: Вопросы психологии, № 5, 1991, с. 123–129.

Ю.Б. Некрасова

УЧИТЕЛЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ В КЛАССЕ

Психологический климат в классе проявляется в манере общения учителей с детьми. Чем доверительнее это общение, чем больше в нём сквозит уважения к каждой конкретной личности, тем легче взаимодействовать членам данного коллектива.

Ухудшаются межличностные отношения учителя и ученика, ученика и класса – меняется общая атмосфера в коллективе. Причин этого несколько.

Наиболее заметна дезадаптивность в межличностных отношениях с учителями и товарищами у учащихся с нарушением общения, крайним выражением которого является заикание. К сожалению, с первых дней школьной жизни таким учащимся не всегда уделяется должное внимание, не проводится с ними систематическая индивидуальная работа. Однако эту проблему нельзя игнорировать. Обратиться к ней нас побудила статья И.В. Дубровиной и А.М. Прихожан, в которой обсуждаются права и обязанности школьного психолога, обобщённые в виде документа «Положение о психологической службе в школе».[1]

Авторы статьи предлагают при дефектологическом характере нарушений межличностного общения учащихся, куда можно отнести и заикание, обращаться в соответствующие учреждения. Тем самым в какой-то мере снимается ответственность с педагога, психолога за такого учащегося, а следовательно, и за создание положительного психологического климата в коллективе.

На основании долголетней практики реабилитации заикающихся, контакта с учителями и сверстниками, исследований диагностики и прогноза заикающихся мы можем сказать, что школьный учитель – личность референтная для ученика, высоко значимое для него лицо, – недостаточно понимая особенности заикающихся, нередко неосторожным словом может нанести им психическую травму (дидактогения). Не зная особенностей личности заикающихся, учитель не всегда в состоянии создать в классе необходимую для заикающихся атмосферу эмпатии, предотвратить психические травмы их со стороны товарищей (эгро́тогения).

А ведь педагог должен быть подготовлен к общению с заикающимся школьником (кстати, таких детей немало), а также уметь принять в класс и бывшего заикавшегося, прошедшего курс реабилитации.

---

[1] Вопросы психологии. № 2, 1985, с. 76–84.

В связи с этим нам представляется чрезвычайно важным вооружить школьного психолога, которого мы также склонны рассматривать, как и авторы статьи «За системную организацию школьной психологической службы» в том же номере журнала А.А. Бодалёв и А.Г. Ковалёв, «звеном учебно-воспитательного процесса» (а через него учителя), специальными методическими рекомендациями о взаимоотношениях с заикающимся учащимся. Прежде всего мы рекомендуем выявить личностные характеристики заикающихся, используя комплексное обследование их, разработанное нами в НИИ ОПП.[2] Эту работу можно считать и началом психокоррекционной работы – всё зависит от профессиональных качеств психолога. «Причины психических нарушений и поведенческих отклонений у ребёнка, – пишет А.А. Бодалёв, – чаще всего кроются в его ближайшем социальном окружении, во взаимоотношениях со значимыми для него взрослыми людьми, прежде всего с родителями и учителями».[3]

У заикающихся учащихся могут развиваться неадекватные формы поведения на возрастающие требования к речевой деятельности, полюсные состояния характеристик личности: неуверенность в себе, отчуждённость, чувство малоценности, явления скоптофобии (стыда за свою болезнь), высокая фиксация на дефекте или, наоборот, завышенные самооценка и уровень притязаний, излишняя самоуверенность и другие формы реагирования. Естественно, что в каждом конкретном случае состояние эмоционально-чувствительной сферы личности заикающегося разное, что требует внимательного отношения со стороны учителя.

Практика показывает, что оценочная стратегия педагога обычно варьирует: либо заикающегося ученика он не спрашивает совсем, либо спрашивает и занижает оценку, либо, наоборот, завышает её, не дослушивая («ложный успех», по выражению больных), либо ставит «компромиссную четвёрку», что встречает также негативную реакцию со стороны ученика, так как человек, подготовившийся к выступлению, только тогда получает удовлетворение от речевого общения, когда он выскажется и его выслушают. В противном случае пролонгированная фрустрация рождает вторичный невроз заикающегося.

Другой пример связан со стратегией наказания. Иногда учитель выражает негодование при ответе заикающегося ученика, указывает на дефект речи, перебивает, не дослушивает мысль до конца, выражает сомнение в правоте отвечающего, отказывается от дальнейшей коммуникации (например: «У меня нет времени. Садись» или «На перемене ой как болтаешь, а на уроке слова вымолвить не можешь»). Естественно, что это оставляет сверхболезненный, гипертрофированный след в сознании всей последующей жизни заикающегося. «Лишний, неполноценный, человек второй шеренги, птица с перебитыми крыльями», «Всю школьную жизнь я занимал “молчаливую” должность фотокорреспондента и летописца класса» – вот что пишут

---

[2] Некрасова Ю.Б. Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии. – Вопросы психологии. № 2, 1985, с. 127–133; Некрасова Ю.Б., Горбова А.В., Рау Е.Ю. К проблеме диагностики и прогноза состояния больных, страдающих заиканием. – Новые исследования в психологии. № 1, 1981, с. 85–93.

[3] Там же. С. 83.

в дневниках заикающиеся при первых встречах с логопсихотерапевтом до курса реабилитации.

Знание личностных особенностей заикающегося позволяет учителю в сложившейся ситуации – например, когда ученику задан вопрос, но ответа нет или он долго не отвечает из-за заикания – быстро выбрать тот или иной приём на смягчение обстановки в классе. Так, приём рикошетотерапии – внезапного обращения учителя к классу – переключает внимание сверстников заикающегося на учителя (например: «Я задала вопрос неверно» или «Давайте подумаем»). Приём корректировочной стратегии позволяет учителю мягко обратить внимание заикающегося на ошибки и объяснить их источники (например: «Ты забыл речевое правило такое-то. Повтори спокойно. Я слушаю тебя»). Приём побудительно-поощрительной стратегии, когда учитель намеренно не замечает трудностей в речи (например: «Прекрасно. Продолжай»), помогает заикающемуся добиться победы над собой (из дневника заикающегося: «Это была моя первая победа. Победа дала много радостей – восстановление отношений с классом, ребята стали со мной считаться, потом – уважать»).

Для того чтобы в классе поддерживался положительный психологический климат, учителю постоянно надо помнить о тщательном семантическом отборе в общении с заикающимися, уметь купировать свою быструю, напористую (если она такова) речь при общении с ними. Речь учителя, особенно с заикающимися учащимися, должна быть эмпатийной, несколько замедленной, с паузами, отчётливой (без редукций), с чётким произношением гласных звуков. Не рекомендуется практиковать письменные ответы заикающихся по устным предметам. Надо воспитать детей в духе чуткого отношения к заикающемуся в классе (не устранять его из общественной жизни класса, а наоборот, привлекать, поощрять за работу), внимательного отношения к нему, что одновременно станет хорошей практикой нравственного воспитания школьников.

Принимая заикающегося в класс, учитель может воспользоваться набором психологических и речевых правил для оптимизации общения с ним. Этому специалисты могут научить школьного психолога, а через него – и учителей. В круг знаний учителя по коррекции дезадаптивного поведения учащихся должны войти также элементы психотерапии: рикошетотерапия, «психотерапевтическое зеркало», невербальная коммуникация (значение интонации и жеста в общении), элементы аутогенной тренировки. Последнее необходимо для устранения чувства эмоциональной напряжённости, связанного с выполнением ответственного задания, предэкзаменационного волнения, концентрации внимания и т. д.

Опубликовано: Вопросы психологии. № 6, 1985, с. 85–87.

О Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ – УЧЁНОМ И ЧЕЛОВЕКЕ

А.А. Бодалёв,
д. психол. наук, проф., академик РАО, гл. н. с. ПИ РАО

ВСПОМИНАЯ ЮЛИЮ БОРИСОВНУ…

Юлия Борисовна Некрасова пришла в возглавляемую мною лабораторию «Психология общения в семье и школе», потому что проводимая ею работа по восстановлению речи у заикающихся взрослых предполагает постоянную опору на закономерности и механизмы общения, а также учёт обусловливающих особенности их проявления объективных и субъективных факторов. И, как она считала, творческое сотрудничество её группы и исследователей, представляющих коллектив лаборатории, будет определённо взаимно полезным и в теоретическом, и в практическом отношениях. Я согласился с Юлией Борисовной, хотя, говорю честно, в момент разговора с ней смутно представлял себе суть процесса, который она запускает с целью вернуть нормальную речь заикающимся людям, и, главное, почему ей удаётся достигать почти фронтально положительного результата в работе с ними.

Для меня главным мотивом сотрудничества с Юлией Борисовной в то время была информация о том, что она очень увлечённый человек, что она в своих подходах к решению проблемы заикания новатор, не склонный к компромиссам с консерваторами, и потому у неё есть недруги среди влиятельных в нашей науке деятелей. И поскольку я уже знал, как порой трудно даже учёные уходят от сложившихся у них профессиональных стереотипов, я принял предложение Юлии Борисовны.

После этого я неоднократно вникал во все звенья системы работы Юлии Борисовны с её пациентами и стремился осмыслить содержательное наполнение каждого и взаимосвязи их, к которым она стремилась, чтобы получить нужный и ей, и больше всего – обращавшимся к ней за помощью молодым людям результат.

Сразу вызывало уважение при профессиональном общении с ней то, что она объединяла в себе несколько ипостасей специалистов, работающих с людьми с позиций тех человековедческих дисциплин, в которых они являются действительно профессионалами. Одновременно в ней эффективно для решаемых ею задач при восстановлении речи у заикающихся пациентов сопрягались и объективировались знания и умения, которыми обладают высококлассные логопед, психофизиолог, психотерапевт, социальный психолог, психолог-личностник, педагог и наряду с ними – искуснейший лицедей, очень правдиво перевоплощавшийся из одного состояния в другое. И ещё меня постоянно поражало, когда я наблюдал её первые контакты с каждым новым для неё пациентом, её глубокое вхождение в его переживания и её собственные сопереживания как ответ на них.

К Юлии Борисовне ведь обычно обращались за помощью взрослые и часто отчаявшиеся люди, которые уже успели пройти, грубо говоря, через руки многих логопедов-неумех, не сумевших избавить их от речевого дефекта.

И, может быть, я ошибаюсь, но мне представляется, что явное отсутствие у Юлии Борисовны качества «вненаходимости», когда она напрямую выходила на тяжёлые переживания своих пациентов, постепенно привело к перенасыщению собственного внутреннего мира негативными переживаниями, и это послужило одной из причин возникновения у неё самой затяжной депрессии.

Ну, а если вспомнить характерные особенности её повседневной работы с группами пациентов, которые она вела, то это всегда была полная самоотдача делу, всегда творчески оптимальное взаимодействие с каждой группой в целом и с каждым человеком, в неё входящим, прежде всего благодаря глубокому и точному пониманию сути их психологической специфики: если это была группа – как общности с совершенно конкретными в каждом случае социально-психологическими параметрами, если пациент – каков он как личность и как субъект познания, общения и труда.

И она в своей работе с каждым пациентом фактически всегда не столько нацеливала его на воздействие на его нарушенное речепроизношение, сколько активизировала у него мотивационную включённость на достижение по возможности значительных положительных изменений в своих личностных и субъектных характеристиках.

Так, специально подобранными упражнениями Юлия Борисовна увеличивала общую энергетику организма пациента и формировала у него собственную потребность поддерживать её на высоком уровне, развивала у него уверенность в себе и упорство в достижении субъективно важной для него цели – говорить правильно и свободно в самых важных жизненных ситуациях, стремилась сделать крупнее калибр притязаний при проектировании им своего жизненного пути и проявлять при этом самостоятельность, исходя из осознания своих возрастающих возможностей.

Очень адресно Юлия Борисовна инициировала самые разные формы поддержки со стороны группы, в которую входил тот или иной пациент, его усилиям изменять себя, которые он часто и не осознавал, как и не догадывался, что характер их программирует для него руководитель группы.

Таким образом, кропотливая и относительно продолжительная работа, складывающаяся из многих элементов, непосредственно направленная на восстановление нормальной речи у участников логореабилитационной группы, была теснейшим образом связана с более или менее капитальной перестройкой личности каждого из них, в которой – по мере продвижения группы к основной для неё цели – всё более заметную роль начинало играть самотворение.

Хорошо для всех нас, что вся очень неординарная система профессиональной деятельности Юлии Борисовны Некрасовой, в которой отчётливо прочитываются широкий диапазон её создателя как высококлассного специалиста и органично проявляющийся в ней мудрый гуманизм, получила достаточное полное отражение в её докторской диссертации и в двух полнометражных фильмах, потому что эта система как содержательно, так и в стратегии и тактике её применения может дать и уже даёт не только узко специальный психологореабилитационный, но и широкий воспитательный эффект, что в последние годы убедительным образом доказали активно использующие и развивающие эту систему последователи незабвенной Юлии Борисовны.

За почти шестидесятилетнее пребывание в сообществе психологов я успел увидеть весьма солидное число своих коллег, и отечественных и иностранных, выпестованных разными научными школами и мотивационно очень по-разному заряженных на решение тех задач, которые оказывались для них актуальными с точки зрения реализации ими себя личностно и как субъектов познания, общения и в избранной ими области человекознания. Одних влекла к себе разработка теории, других завораживал строгий эксперимент, третьи непременно хотели быть специалистами-практиками.

Конечно, и в начале моего профессионального пути в психологии, и сейчас, когда его завершение совпадает с окончанием вообще моего физического бытия, одни мои коллеги поражали и поражают меня своей бесконечной преданностью науке и жертвенным служением ей. Ну, а другие (их, к счастью, немного) удивляют и вызывают ироническое отношение своей любовью к себе в науке. Но наряду с этим мне всегда казалось странным, почему учёные-психологи, даже увлечённые своим делом, воспринимают человека только как объект для исследования и вольно или невольно проявляют внутреннюю отстранённость от него. Юлия Борисовна Некрасова обладала редким даром: ей был глубоко интересен буквально каждый человек, но это никогда не был созерцательный интерес. Она воспитала и несла в себе потребность и способность помогать людям становиться богаче духовно и быть не потребителями, а созидателями – и не созидателями, так сказать, вообще, а непременно нацеленными на достижение своего человеческого акме.

В.Э. Чудновский,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

ВКЛАД Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ В НАУКУ И ПРАКТИКУ

Юлия Борисовна Некрасова… Грустно, что её нет с нами. Но она существует, живёт в замечательных делах её учеников и последователей. Жизнь и дела Юлии Борисовны – это одна из самых ярких страниц истории Психологического института. Юлия Борисовна – легенда, волшебница, творящая чудо исцеления в, казалось бы, безнадёжных ситуациях… Зрительный зал Театра на Таганке. Сотни людей заполнили его до отказа. Людей сочувствующих, сопереживающих, и в конце концов помогающих рождению чуда, аплодирующих со слезами восторга Юлии Борисовне. Ибо невозможно сдержать эмоции, когда видишь, как человек только что долго и мучительно с огромным трудом и судорожным напряжением всего тела называл свои имя и фамилию – и вдруг обретает новую, свободную, плавную и радостную речь. И это волшебство творит Юлия Борисовна, дающая человеку ощущение полёта, возможность подняться над самим собой и своим недугом, открывающая новую перспективу и новый смысл жизни.

Юлии Борисовне аплодировали в Москве и Париже, Берлине и Хельсинки… Её лечебная практика была настолько чудесна, эффективна, легендарна, а главное – настолько очевидна, что порой трудно было увидеть её научные достижения. Некра-

сова-практик затмевала Некрасову-учёную. Помню, как во время защиты ею докторской диссертации прекрасный, умный, талантливый учёный и замечательный человек Аршак Миракян задал вопрос: «Ваша практическая работа прекрасна, но не совсем ясно – что она даёт науке, какие именно научные проблемы решает?» Как он был не прав! Ибо достоинством Юлии Борисовны была тесная взаимосвязь, взаимопроникновение, взаимодополнение практической и исследовательской работы. И науке она дала ничуть не меньше, чем практике.

Да, научное исследование Юлии Борисовны выросло из многолетней психотерапевтической и весьма успешной практики. Но «родившийся ребенок» вырос, возмужал и семимильными шагами пошел вперед…

Значимость теоретической работы Юлии Борисовны прежде всего в том, что социореабилитация заикающихся была рассмотрена как целостный многоэтапный процесс. Тонкий и глубокий анализ этого процесса представляет огромный интерес для различных отраслей науки – педагогической психологии, психологии воспитания, психологии личности, педагогики, психотерапии. Укажу лишь некоторые из полученных ею результатов.

Разработанный Юлией Борисовной и реализованный в практике механизм так называемых саногенных психических состояний имеет общепсихологическое и общепедагогическое значение. В психологии воспитания и становления личности широко известна проблема «психологической почвы». Однако она до настоящего времени не имеет достаточной конкретно-психологической проработки и обычно ограничивается широковещательными декларациями о необходимости индивидуального и возрастного подхода. Разработанная Юлией Борисовной методика формирования продуктивных психических состояний, их контроля, пролонгирования и закрепления есть фактически методика подготовки психологической почвы, обуславливающей эффективность воспитательных воздействий. Эта методика позволяет выявить и реализовать в конкретной психолого-педагогической практике механизм самовоспитания и становления собственной личности. Отталкиваясь от мысли К.М. Дубровского о реконструкции личности во фрустрирующей ситуации, Юлия Борисовна разработала и обосновала этапы, стадии и методы реального процесса, в ходе которого человек, страдающий от своего дефекта, подавленный «внутренней картиной болезни», потерявший уверенность в себе и надежду на лучшее будущее, превращается в творца собственной личности, опирающегося на сформированную им самим «внутреннюю картину здоровья», поверившего в свои силы и получившего удовлетворяющую его перспективу. И этот эффект личностного преобразования человека едва ли более значим, чем локальный результат излечения заикания.

В исследовании Юлии Борисовны был проведён глубокий анализ роли психотерапевтического коллектива в становлении личности. Хотя она работала именно с психотерапевтическим коллективом, результаты её работы имеют более широкое значение. Они многое дают для понимания психологии коллектива в общепсихологическом и социально-психологическом плане. Они подчёркивают неправомерность характерного для нашей жизни шараханья из одной крайности в другую: от апологетики коллектива к его полному отрицанию. Да, коллектив – обоюдоострое оружие.

Он может быть средством подавления и нивелировки личности, но он может быть и тончайшим инструментом её творческого самораскрытия. Юлия Борисовна показала роль таких особенностей коллектива в воспитании, как единство цели, общность трудностей, сопереживание, сонастроенность, взаимопомощь и взаимоподдержка членов коллектива.

Один из наиболее значимых научных результатов исследовательской деятельности Юлии Борисовны – разработка и внедрение в практику нового, личностного подхода к процессу социореабилитации. Обычно в работе с заикающимися первой и основной целью ставится именно лечение заикания. При этом имеется в виду, что устранение данного дефекта затем окажет благоприятное воздействие на процесс становления личности. Исходная предпосылка личностного подхода – тезис о том, что заикание, возникающее как следствие перенапряжения, травмы нервной системы, вегетативной дисфункции и т. д., является вместе с тем проблемой личности. Юлия Борисовна исходила из того, что нарушенная речь при заикании – лишь «верхушка айсберга»: дефект пускает мощные и цепкие психологические корни, затрагивающие многие глубинные структуры личности. Дефект изменяет, деформирует личность. Дефект и деформированная им личность «соединёнными усилиями» ухудшают картину болезни и обусловливают трудности её лечения. В этих условиях ставится задача: разрушить «негативный тандем» (дефекта и деформированной личности), компоненты которого усиливают друг друга, отягощая картину болезни, и заменить его «позитивным тандемом», в котором личность становится союзником психотерапевта, во многом определяя эффективность процесса социореабилитации.

Тактика создания модели социореабилитации включает в себя три этапа:

1. Отказ от «картины болезни», которая возникает у пациента и представляет собой навязчивую рефлексию по поводу дефекта.

2. Замена «картины болезни» «портретом неповторимости», т. е. представлением о своеобразии и богатстве индивидуальности каждого пациента, его безусловной самоценности. Таким образом, создаются условия для раскрытия его индивидуальности.

3. Возникновение на этой основе «картины здоровья», которая становится личностно принятой целью процесса лечения и способствует превращению его в сотворчество пациента и психотерапевта.

Таким образом, создаются условия для переосмысления пациентом своих личностных проблем и подготовки психологической почвы для обретения нового смысла жизни. Показательна цель, которую ставит психотерапевт перед пациентом: «Каждый заикающийся может и должен стать оратором». Юлия Борисовна внушала своим подопечным не только уверенность в возможности устранения дефекта и обретения нормальной свободной речи, но и надежду на достижения уровня развития, существенно превосходящего «норму».

Эффективность полученных научных результатов во многом была обусловлена хорошим методическим обеспечением исследования. Юлия Борисовна разработала и реализовала оригинальный принцип взаимодействия между диагностическими и психотерапевтическими методами. Обычно диагностический и формирующий эксперименты представляют собой отдельные, относительно самостоятельные

и мало связанные между собой части исследования. В исследовании Юлии Борисовны диагностические методы и приёмы психотерапевтического, воспитательного воздействия применяются в тесной органической связи: диагностический блок как бы подготавливает почву для психолого-педагогического и психотерапевтического воздействия, полученные результаты вновь подвергаются диагностическому измерению, чтобы на этой основе снова применить формирующие психотерапевтические методы, но уже на новом, более высоком уровне. Таким образом, диагностика и реконструкция, формирование личности представляют собой «единую цепочку» взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, что в значительной мере определяет успех всего процесса социореабилитации.

Юлия Борисовна использовала в своей работе целый ряд традиционных методик (тесты Розенцвейга, Тейлора, Уэссмана – Рикса, методики регистрации ЭЭГ, КГР и другие). Вместе с тем пафос её исследования составляют разработанные ею самой или модифицированные методы и приёмы исследования. Среди них метод групповой библиотерапии, метод символотерапии (с использованием лечебного символа как эффективного способа психотерапевтического и психологического воздействия), метод кинезитерапии, динамической релаксации и другие.

Юлия Борисовна открывала новые пути исследования, значимые не только для психотерапии, но и для общей психологии и психологии воспитания, психологии личности.

Она щедро отдавала людям свои силы, знания, свой талант. Она дарила им надежду, открывая новую жизненную перспективу. «Не оскудеет рука дающего» – она получала взамен сердечную благодарность и любовь своих многочисленных питомцев. Незабываемый образ Юлии Борисовны живёт в памяти «стариков» – её бывших пациентов, в делах её учеников и последователей, и прежде всего – в неутомимом труде Наталии Львовны Карповой, которая подхватила эстафету, продолжает и развивает научные идеи Юлии Борисовны, организует работу психотерапевтических групп по излечению от логоневроза в разных уголках страны – в Таганроге, Владивостоке, Самаре… И каждый из её подопечных, обретший новую, свободную речь и новую надежду на будущее, – живое воплощение благороднейшего труда, таланта, доброты и любви к людям Юлии Борисовны Некрасовой.

Н.И. Чуприкова,
д. психол. наук, гл. н. с. ПИ РАО

О Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ И ЕЁ МЕТОДЕ

Я постоянно восхищалась Юлией Борисовной – тем, что она не останавливалась на уже сделанном, хотя оно казалось замечательным и необычным, как, например, снятый о фильм о её методике – «Человек может всё». Казалось бы, давно можно успокоиться, почивать на лаврах, но ничего подобного – происходило всё большее и большее развитие того, что сделано. Меня восхитила начавшаяся в 90-х годах ра-

бота с родственниками заикающихся пациентов, а также со слепоглухими сотрудниками Института. То есть открылись совершенно новые аспекты, казалось бы, уже совершенной методики.

Я уже давно шла к мысли, что есть общий универсальный закон психического развития, который заключается в том, что развитие не идёт по отдельным составляющим (отдельно развивается внимание, память и т. д.) – нет, развитие всегда идёт внутри целого, начиная от неразвитого, примитивного, развивает всё более и более свои части, но всегда внутри целого. Юлия Борисовна потрясающе это делала, и это нашло отражение в её научных статьях и в докторской диссертации.

Эта целостность хотя, по теории Ю.Б. Некрасовой, и цементируется психическими состояниями, но только к состояниям не сводится, потому что когнитивный компонент в этой целостности очень силён. Недаром в методике лечения заикания большое место занимает библиотерапия, и недаром здесь пациенты всё время пишут сочинения, то есть постоянно идёт анализ. Юлия Борисовна своей работой показывала, что сущность психического развития состоит в том, что эта целостность становится всё более и более расчленённой и всё более дифференцированной. Это сложный процесс, где внешнее и внутреннее, собственные переживания и внешние оценки, сначала смутные, становятся всё более отчётливыми.

И по сочинениям, которые пишут дети и их родители, становится видно, как нарастает способность отделить своё «Я» как центр личности не только от окружающего мира, но и от своих собственных переживаний, памяти. И, наверное, это одна из высших точек психического развития – способность осознать своё «Я», как центр, как интегральное образование.

Я давно восхищалась Юлией Борисовной, но та колоссальная работа, которую она проделала, когда писала докторскую диссертацию, особо показала, что её научно-теоретические и практические достижения должны очень широко войти в психологическую науку.

В.И. Панов,
д. психол. наук, проф., ПИ РАО

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА МЕТОД ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРУШЕННОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ

Заикание — это дефект не тела человека, а его личности, личностного сознания, поэтому Юлия Борисовна своими методиками и поведением создавала ситуации, которые разрушают эту «заикающуюся личность», но одновременно с этим вооружают человека опытом и методами выстраивания себя нового, «свободно говорящего». Отсюда критерий эффективности этого метода: он эффективен для тех заикающихся, которые готовы расстаться со своей личностью «заики» и выстроить в самом себе

личность новую, творческую. Вторая особенность метода Юлии Борисовны — это его ориентация на творческую природу человека, актуализация творческих способностей в коммуникативном взаимодействии с другими людьми и самим собой. Третья особенность метода — это требование преодоления себя и ситуации говорения. За каждым пациентом Юлия Борисовна видела человека, которому нужно и можно помочь обрести себя.

Её отличали скромность и постоянное обращение к имени Дубровского как автора метода сеанса «снятия заикания» и учителя. Хотя этот метод был настолько переработан ею и насыщен новым содержанием, что он по праву может называться методом Ю.Б. Некрасовой.

Объектом экологической психологии (или, более кратко, экопсихологии) являются психологические аспекты систем «индивид — среда» и «человек — природа», в то время как различные направления экопсихологических исследований отличаются по предмету исследования. Отличие обусловливается различным пониманием человека (его психики) и природы как компонентов указанных систем, а также различными типами этих компонентов: объект-объектный, субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий. При последнем типе взаимодействия подразумевается, что система «человек — природа» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные, универсальные принципы развития (природных форм бытия, включая и человека, и планету) и тем самым способный к саморазвитию.

В Психологическом институте РАО формируется новое направление экологической психологии — экопсихология развития. В центре её внимания находятся особенности, закономерности и механизмы психического развития, которые проявляются в условиях взаимодействия человека с окружающей средой. При этом психика рассматривается, во-первых, как одна из форм природного бытия, феноменально представленная в виде психических процессов, психических состояний и сознания человека, а во-вторых, как явление, обретающее актуальную форму своего осуществления во взаимодействии человека с окружающей средой.

Психическое состояние при этом понимается как функциональное единство ситуации, в которой находится индивид, и психических процессов, представляющих разные сферы его психики (соматопсихическую, эмоциональную, интеллектуальную, личностную и духовно-нравственную). В роли системообразующего фактора, объединяющего индивида и ситуацию в единую функционально-ситуационную систему, выступает необходимость выполнения в этой ситуации тех или иных действий (деятельности). В случае логоневроза это ситуация общения, создающая необходимость речевой деятельности.

Психическое состояние становится структурой индивидуального сознания тогда, когда оно не только эпизодически проживается индивидом, но и начинает постоянно антиципировать (предвосхищать) проживание им психических процессов и состояний. В этом смысле индивидуальное сознание можно определить как множество психических состояний, которые способен проживать данный индивид и которые выполняют антиципирующую функцию.

С точки зрения экопсихологии развития психическое состояние, как и любое природное явление, должно пройти все стадии развивающейся системы, т. е. такие стадии, как «рождение», «становление», «функционирование» и «завершение» (смерть, превращение в другую форму существования). Экстремальная ситуация потому и приводит к кризисной форме психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида средовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т. п.) условий, без которых невозможно осуществление и завершение указанных стадий развития психических состояний. Образующаяся при этом незавершённость «природной динамики» развития психического состояния и приводит к образованию таких устойчивых (чаше всего отрицательных) психических состояний, которые начинают антиципировать (предопределять) восприятие и поведение индивида, нарушая эффективность общения.

Заикание является примером такого незавершённого в определённой ситуации психического состояния речеговорения, которое превращается у больного в постоянно действующую структуру индивидуального сознания. Как структура сознания она начинает опосредовать восприятие и проживание вновь возникающих аналогичных ситуаций речеговорения. Но по этой же причине проживание этих новых ситуаций происходит по сценарию того, первично незавершённого состояния речеговорения. Вследствие этого получается замкнутый круг. Первичная ситуация не позволила индивиду прожить и завершить функционально-адекватное состояние речеговорения, оставив его незавершённым. А повторение ситуаций подобного рода уже не может обеспечить её естественного завершения по той причине, что неприятие новой ситуации речеговорения и её проживание опосредуются памятью о ранее имевшей место незавершённости (страх говорения) и потому происходит по сценарию этой, оставшейся в памяти первичной незавершённости данного психического состояния.

Первичная незавершённость психического состояния при заикании может возникнуть как незавершённость психических процессов, представляющих разные сферы психики и, соответственно, разные структурные уровни и компоненты психического состояния и сознания — соматопсихический (мышечный спазм), эмоциональный (нарушение дыхания и энергетической взаимосвязи разных сфер психики), интеллектуальный (разрыв функциональной связи между содержанием мышления и его опредмечиванием в вербальной формой), личностный (самооценка и вообще отношение к себе как субъекту говорения).

Таким образом, причиной заикания является не сама ситуация говорения и не её боязнь (это всё артефакты), а сознание индивида, которое опосредует вхождение индивида в ситуацию говорения «по образу» ранее недозавершившегося психического состояния речеговорения и которое тем самым не позволяет правильно, функционально и адекватно проживать вновь возникающие ситуации речеговорения.

Следовательно, чтобы помочь индивиду избавиться от заикания, ему необходимо перестроить структуру своего сознания: 1) создать в его сознании представ-

ление о том, что он может быть в ином, отличном от незавершённости психическом состоянии речеговорения; 2) создать ситуацию (окружающую среду и способ взаимодействия с ней), в которой он смог бы пережить и получить опыт проживания такого иного — функционально и адекватно завершённого, свершившегося — психического состояния речеговорения: «Я могу говорить! И я буду говорить!»; 3) психологически (эмоционально и многократно) закрепить в его сознании этот собственный положительный опыт проживания подобного состояния; 4) обучить методам произвольной регуляции своих психических состояний в различных ситуациях общения.

Поэтому суть и эффективность метода групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой определяется тем, в какой мере индивиду, страдающему заиканием, удаётся разрушить, изменить структурные компоненты своего сознания посредством проживания новых — творческих — психических состояний в различных ситуациях общения.

Л.И. Воробьёва,
канд. психол. наук, ст. н. с. ПИ РАО

О НЕТРАДИЦИОННОЙ МЕТОДИКЕ ДИАГНОСТИКИ Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ

Работа Ю.Б. Некрасовой с заикающимися была развёрнута ещё до того, как психотерапия в её сегодняшней форме начала свою экспансию в российскую культуру. В те времена психотерапия в Советском Союзе была возможна сугубо в рамках медицинской парадигмы. Ю.Б. Некрасова, в силу своего неординарного таланта опередившая своё время, практически преодолела узкие рамки медицинской терапевтической модели, ориентированной на естественные науки. Психотерапевтическое сообщество пытается найти почву для самоопределения в рамках гуманитарной парадигмы. Психотерапия как гуманитарная область деятельности — это иная практика. Она отличается от медицинской модели методически и методологически. Диагностический блок не отделён от лечебного ни во времени, ни функционально, как это имеет место в медицине, а представляет собой единую систему с постоянной обратной связью. Психодиагностические процедуры берут на себя одновременно и психотерапевтическую функцию.

Психотерапия нуждается в гораздо более радикальном переосмыслении своих оснований и связана с проблемой гуманитарности в психологии.

Термин «гуманитарная психология» был введён в оборот в 1990-х годах Б.С. Братусем, однако потребность в смене идеалов научности в психологии имеет более давнюю историю и восходит к именам В. Дильтея, Э. Шпрангера и к так называемой «философии жизни», искавшей основание для «наук о духе». Проблема не сводится к переориентации с естественных наук на гуманитарные. Обычно ищут альтернативную стратегию развития психологии, не выходя за пределы науки даже в проектах её

гуманитаризации. Возможен другой взгляд: гуманитарная психология вообще чужеродна науке, она растёт из другого семени.

Научному разуму вообще не под силу справляться с человеческим в человеке, так как он, подобно Мидасу, превращающему всё в золото, обращает всё, на что направлен взгляд, в объект. Невозможность выйти из тисков субъект-объектной парадигмы классической рациональности с её объективирующей рефлексией не позволяет найти место для самоопределения психотерапии. Хотя в её европейском современном варианте она тщилась доказать свою принадлежность науке, ей это не удалось. Более отчётливо прослеживается её историческая связь с ритуальной магией, мифом и религией. Если психотерапевтическое сообщество признается себе в своих собственных основаниях, то выяснится, что всякая психотехническая система, начиная с психоанализа, функционирует на основе мифа и только мимикрирует под науку под давлением сциентистских ценностей XX века.

Итак, признав факт, остаётся признать, что в универсуме западноевропейской культуры функционируют на равных правах два различных «духовных организма» (М.К. Мамардашвили). Научный разум, научное мышление — это орган одного из них, органом же другого является иное мышление, в котором мифо-поэтический, метафорический язык является инструментом весьма эффективным и отнюдь не иррациональным. Психотерапевтический процесс строится на этой основе, психотерапевтическая рефлексия же пытается рационализировать его с помощью квазинаучных процедур, изживая свои комплексы научной маргинальности.

Факт укоренённости психотерапии в гуманитарных практиках выражается в невозможности устранения из неё авторского субъективного компонента, который является главным условием успеха, и это подтверждает родство психотерапии с искусством. Подлинная психологическая практика, в отличие от медицины, не предполагает кодифицированных нозологических единиц, носит авторский характер в зависимости от профессиональных предпочтений терапевта. Сами же диагностические и терапевтические категории, выработанные тем или иным психотерапевтическим сообществом, далеки от научной строгости, условны и, хотя зафиксированы в терминах, функционируют как слова естественного языка. Подобно им они служат для коммуникации внутри психотерапевтического сообщества, где имеют весьма широкий семантический горизонт, в отличие от однозначности научной терминологии.

Обозначим различия между понятиями «субъект» и «автор»:

1. Отсутствие анонимности: автор не безличен.
2. Автор проективен, он проецирует себя как личность во всё, чем он занимается, и в то, как живёт. Гуманитарное мышление полагает проекцию неустранимой из акта познания вопреки классической рациональности, которая делает произвольное допущение, нейтрализующее эффект проекции, вводя постулат cogito (абсолютно самопрозрачного субъекта).
3. Автор — уже в мире, а не перед ним, он, следовательно, «озабочен» в смысле хайдеггеровской фундаментальной категории заботы как характеристики Dasein — здесь-бытия человека. Это отличает автора от не озабоченного ничем, кроме познания, субъекта.

4. Автор смертен. Осознание своей конечности — самая радикальная характеристика человеческого существования, субъект же лишён какого-либо экзистенциального отношения, это всего лишь гносеологическая абстракция.
5. Субъект лишён всех модусов существования, кроме одного, в то время как автор «участвует» — в терминологии М.М. Бахтина, который разработал гуманитарную категорию поступка. Поступок не доступен причинному объяснению, выпадает из автоматизма причинно-следственных сцеплений и укоренён в целостности смысловой реальности, сцеплен не «иерархией деятельностей», по А.Н. Леонтьеву, а смыслом жизни и смыслом смерти.
6. Автор контекстуален, так как смысл поступка извлекается из культурного контекста, его можно расшифровать не из внешней объективирующей позиции, он поддается только другому автору с помощью герменевтической процедуры.
7. В гуманитарной психологии свобода и ответственность, принадлежащие автору, — категории онтологически необходимые, они сущностные характеристики его здесь-бытия. Поэтому экзистенциальные философы разрабатывают тему, абсурдную для научного разума, — бегство от свободы, от этого тяжкого экзистенциального бремени.
8. Автор событиен, что связано с майевтическим актом — актом рождения автора. Событие — это то, что происходит дважды: первый раз в стихии эмпирического существования, а второй — рождение из хаоса в космос смысла.
9. Автор обитает в универсуме культуры, т. е. располагает матрицами порождения смысла. Это архетипы, мифы и другие «произведения» человеческого духа, в лоне которых производятся смыслы человеческого существования.
10. Личностная уникальность автора является следствием необратимости выбора. Принимая решение, автор останавливает бессмысленное (бессознательное) существование, которое имеет тенденцию вращаться по кругу. Каждый выбор фиксирует определённое место в духовно-экзистенциальном пространстве, и, совершая свои выборы, человек определяет топологию своего пути в нём.

Разрабатываемые гуманитарные категории, как представляется, адекватны психотерапевтической реальности и могут служить целям её саморефлексии и самоопределения, что представлено в нетрадиционной методике динамической психотерапевтической диагностики Ю.Б. Некрасовой.

Н.В. Крюкова,
журналист

СОТВОРИВШАЯ ЧУДО

Юлия Борисовна Некрасова была тем редким специалистом, о которых принято говорить, что они наделены милостью Божьей. Она умела заставить говорить лишённых дара речи. О своём методе не раз докладывала коллегам в разных городах страны

и на международных конгрессах в Хельсинки, Берлине, Лондоне, Парме, Мюнхене. Ученица опального доктора, знаменитого психотерапевта Казимира Марковича Дубровского (а Дубровский был учеником Владимира Михайловича Бехтерева), Юлия Борисовна переняла эстафету славных учёных, сохранила созданный её учителем в 60-е годы метод эффективного воздействия на заикающихся – сеанс эмоционально-стрессовой терапии, и более 30 лет работала над его совершенствованием. Как не раз отмечали специалисты, метод этот выходит за рамки социореабилитации заикающихся, им могут воспользоваться воспитатели и учителя, психологи и психотерапевты. Созданный ею метод годится для самых широких кругов населения, для каждого из нас, особенно для тех, кто мечтает о победе над собственными недостатками. Разуверившиеся в жизни, обиженные судьбой, переставшие верить в свой успех, махнувшие на себя рукой, отчаявшиеся – все мы «заики в душе». Предназначенные для заикающихся рекомендации Юлии Борисовны помогают всем людям управлять своими психическими состояниями, помогают даже в самых сложных ситуациях избавляться от раздражения, страха, зависти, способствуют тому, чтобы уметь моделировать свой успех, уметь побеждать и чувствовать себя счастливым. Человека пострадавшего они превращают в творца собственной жизни.

А теперь представьте, сколько раз сотни зрителей, приходившие на её сеансы эмоционально-стрессовой психотерапии, видели стоящих на сцене заикающихся людей, которые не могли ответить даже на самые простые вопросы психотерапевта. Но проходил всего лишь час, как все они один за другим начинали говорить. Сначала вслед за Юлией Борисовной каждый повторял: «Мы... Мы можем… Человек может всё!» Затем каждый чётко и ясно называл свои фамилию, имя, без запинки рассказывал, с кем пришёл в этот зал, внятно отвечал на вопросы. Их голоса звучали под сводами знаменитого Театра на Таганке словно звонкое горное эхо. Невероятно! В такое трудно поверить, но это так. «Рацебуржинская!» – свободно и радостно, впервые в жизни без запинки, произнесла свою трудную фамилию изящная девушка. Её, одолевшую свою немоту, зрители восторженно приветствовали, словно виртуоза, блестяще исполнившего на сцене сольную партию.

Целебный «спектакль» этот и в самом деле разыгрывался по всем правилам драматургии. Только автором его являлась сама жизнь, а по ходу действия выплёскивались наружу настоящие эмоции. Недаром сеанс эмоционально-стрессовой терапии всякий раз проводится при полном аншлаге. Ещё бы! Затаивший дыхание и оцепеневший от удивления зал становился свидетелем чуда. Такому неизменному успеху мог бы позавидовать даже самый талантливый режиссёр. Во время снятия заикания в зале среди зрителей находились артисты театра. Вот впечатление одного из них, Вениамина Смехова: «То, чему мы были свидетелями, представляет мечту, может быть, недостижимую. Медицина, творящая чудеса, ежесекундно нуждается в эмоциональной поддержке зала. А зал, захваченный, покорённый, забывший о своих проблемах, находился полностью во власти сцены. На наших глазах “сегодня, здесь, сейчас”, как говорил Станиславский, происходило полное преображение людей. Один человек становится напротив другого, говорит ему особо значимые слова и дарит новую яркую жизнь…»

Почему же те, кто столько лет безуспешно лечился, начинали так хорошо говорить? Что оказывало на них столь неслыханное воздействие? Певучий голос Юлии Борисовны? Магический взгляд её голубых, сверкающих внутренним огнём глаз? Только что убедительно произнесённая ею эмоциональная речь, посвящённая неограниченным возможностям человека? Безусловно, Юлия Борисовна обладала артистическими данными, владела приёмами гипноза и могла давать целебные установки, но этими приёмами во время сеанса она почти не пользовалась. Не берусь раскрывать тайны метода Некрасовой. Это глубинная тема психотерапии, область научного исследования. Ограничусь изложением лишь некоторых наблюдений.

Сама Юлия Борисовна Некрасова успех свой и тех, кто только что обрёл дар речи, объясняла так: «Они заговорили самостоятельно. И что особенно важно – при полном сознании. Они сами победили свой недуг». Того же мнения и «дети» Некрасовой. «Я сам, сотворивший чудо из голоса моего» – это строка из стихотворения, написанного одним из них. Однако несомненно, что благодатную почву для победы готовила она, психотерапевт. Семена этой победы были посеяны заранее, ещё когда заикающиеся находились у себя дома и только мечтали об исцелении. На их имя приходили письма с заданиями – вопросами-тестами от Юлии Борисовны. Отвечая на них, они получали возможность излить свою душу, рассказать о наболевшем, пусть на бумаге, но наконец-то раскрыть себя, согретые уже от одного сознания, что появился на свете рядом с ними человек, который проявляет к ним искренний, бескорыстный интерес, готов и может помочь. Писем от Юлии Борисовны они ждали, как обычно ждут весточку, от которой зависит дальнейшая жизнь.

Успех сопутствовал им ещё и потому, что они верили в свою победу уже тогда, когда поднимались на сцену театра. Они знали, что на этой сцене до них обрели речь сотни таких же, как они, обделённых судьбой.

Но обрести дар нормальной речи – это ещё не полная победа над заиканием. Подобно сорняку, оно пустило мощные корни и затронуло глубинные струны личности. Следующий этап исцеления – это избавление от «шрамов» заикания. Всего полтора месяца отводится группе для того, чтобы свершилось ещё одно чудо: внутреннюю картину болезни, которая складывалась годами и формировала характер, заменить на внутреннюю картину здоровья и перевоспитать себя.

Большим удовольствием было наблюдать, как Юлия Борисовна исправляет характер своих взрослых «детей». Впечатление такое, будто смотришь пьесу Бернарда Шоу «Пигмалион». В ней Юлия Борисовна исполняла роль Хиггинса – бесконечно талантливого профессора фонетики, непредсказуемого и непосредственного, словно ребёнок. А они, участники занятий, даже самые солидные «дяди», похоже, идентифицировали себя с Элизой – уличной девчонкой, продавщицей цветов, которую Хиггинс превращал, исправляя её речь, в прекрасную леди. Разница, пожалуй, в том, что у Хиггинса была всего одна ученица, а у Юлии Борисовны – сотни. После исправления речи они беспрепятственно работали врачами, продавцами, юристами, учителями.

Отсутствие слов Юлия Борисовна лечила словами. Слово обладает энергией – таков вразумительный итог не только сеанса, проводимого ею, но и всей её методики. Невольно в памяти всплывают слова из Библии: «Вначале было Слово». Слово может навредить – и слово способно исцелять. Слово Юлии Борисовны, владевшей искусством человековедения, исцеляло.

Е.Л. Пеллингер,
логопед

О СТУДЕНЧЕСКИХ ГОДАХ ЮЛИИ БОРИСОВНЫ НЕКРАСОВОЙ

Вспоминая Юлию Борисовну Некрасову, вижу её студенткой – такую яркую, красивую, высокую, стройную, лёгкую и грациозную в движениях… Незабываем стремительный взгляд её выразительных голубых глаз.

Мы познакомились при поступлении в Государственный педагогический институт им. В.И. Ленина. Юля очень увлечённо и эмоционально рассказывала о профессии логопеда, и это определило мой выбор факультета. Так радостно, что мне довелось учиться и дружить с очень умным и талантливым во всём человеком – с Юлией Некрасовой. Она училась на отлично. Как настоящий мастер художественного слова, исполняла отрывки из литературных произведений. Прекрасно танцевала, помню её чардаш на студенческой сцене. Всегда одевалась со вкусом. Однокурсников поражала её трудоспособность, собранность, широта и основательность знаний. Юлия целеустремлённо шла к будущей профессии логопеда, постоянно изучала методические и научные труды, скрупулёзно собирала интересный речевой материал (пословицы, чистоговорки, тексты) у заслуженных педагогов по сценической речи. По своей инициативе посещала занятия у ведущих логопедов-практиков. Заранее приобретала детскую литературу и пособия для будущей работы.

Любое дело Юлия выполняла сверхдобросовестно, вкладывая огромную душевную энергию, начиная с записей учебных лекций, конспектов, докладов в научном студенческом кружке (руководитель О.В. Правдина) и заканчивая курсовыми работами. Всё было чётко и логично изложено, красиво оформлено. Её труды всегда были отмечены как выдающиеся. Ещё в студенческие годы Юлия решила поступить в аспирантуру.

А как артистично Юлия проводила логопедические занятия и уроки в школе на педагогической практике! Она держала внимание любой аудитории. Её вдохновенное лицо, воодушевлённая речь превращали простой урок в настоящее театральное действо. Школьники, их учителя, студенты и педагоги сидели и слушали её как зачарованные!

Юлия всегда умела безошибочно найти убедительные слова, могла увлечь других людей интересной для неё темой, а главное – заинтересовать своей профессией.

Как счастливы те, кто учился у Юлии Борисовны – человека талантливого, увлечённого наукой и практикой, и те, кто работал рядом с ней!

А.С. Спиваковская,
д. психол. наук, проф. МГУ, зав. кафедрой Московского института психоанализа

ВОСПОМИНАНИЯ О Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ. «ОДНОКЛАССНИЦЫ ПО СЫНОВЬЯМ»

Юлия Некрасова… Мы знакомились с ней дважды. В первый раз – на родительском собрании в школе. Наши сыновья, Саша и Даня, были одноклассниками, мы жили по соседству друг от друга… Юлия называла нас «одноклассницами по сыновьям».

А во второй раз – на Учёном совете Психологического института, где обсуждались перспективы развития психологической практики в нашей стране, тогда ещё в Советском Союзе.

И именно в этой, зарождавшейся в начале 80-х, психологической практике сияла самой настоящей звездой Юлия Борисовна.

Те, кто присутствовал на её уникальных сеансах, навсегда сохранили в своём сердце атмосферу необыкновенного творческого подъёма, вдохновенного полёта человеческой души, стремящейся ввысь, «поверх барьеров», возносящейся над оковами душевной боли, невротических фиксаций, тревог и страхов. Когда под влиянием точных психотерапевтических действий эти юноши и девушки, только что не способные произнести собственные имя и фамилию, начинали громко и чётко говорить, обращаясь к наполненному залу, с каждым из нас происходило чудо: вместе с теми, кто стоял на сцене, побеждали и все мы, наполнялись мощными душевными силами. И в эти поистине чудесные моменты каждый мог сказать о своей собственной жизни и о себе: «Я могу!»

Виртуозность, с которой Юлия Борисовна осуществляла модифицированную ею суггестивную методику Казимира Дубровского, поражает и по сей день, мне не известны специалисты, которые могли бы с такой же яркостью повторить нечто подобное.

Но главное – это неустанная титаническая психотерапевтическая работа, которую ежедневно в течение нескольких месяцев с каждой группой заикающихся пациентов проводила психолог и психотерапевт Ю.Б. Некрасова.

Победить симптом логофобии, внушить уверенность в излечении – это начало, главное – создать условия для перестройки личности, ликвидации невротических фиксаций, создать новые продуктивные речевые навыки. И всё это с успехом, от группы к группе, блестяще удавалось Юлии Борисовне.

Какой она была дома, в кругу семьи? Нежной, но требовательной женой и мамой, которую обожали и муж, и сын.

Проводив сыновей в школу, во время наших традиционных утренних забегов на Патриарших, о чём только мы с ней не говорили: о женщинах и о мужчинах, о детях и о воспитании, о зарядке по Стрельниковой и важности хорошей физической формы для психотерапевтов, но больше всего мы делились опытом нашей работы с пациентами, их победами и неудачами, их усилиями. Юлия Борисовна до тонкости, до мельчайших подробностей была в курсе всех обстоятельств жизни её подопеч-

ных, она любила своих мальчиков и девочек, верила в них, мечтала об их счастливом будущем. Когда их заикающаяся, запинающаяся речь восстанавливалась, многие из них становились её соратниками и помощниками в работе, все и навсегда сохраняли глубокую любовь и уважение к своему психотерапевту.

Юлия Борисовна была человеком всецелой преданности своему делу, она была яркой уникальной личностью, иногда способной и на жёсткость, но всегда – на глубочайшую эмпатию.

Все, кому посчастливилось близко познакомиться с Юлией Борисовной, никогда не забудут эту незаурядную женщину, великого профессионала, вдохновенного творческого человека.

С.Н. Шаховская,
канд. пед. наук, проф. МПГУ

ОНА ДАРИЛА ЛЮДЯМ РАДОСТЬ ОБЩЕНИЯ

Имя Юлии Борисовны Некрасовой широко известно не только в нашей стране, но и далеко за её пределами. Кандидат педагогических и доктор психологических наук, создатель нового направления в области специальной психологии, логопедии и психотерапии (логопсихотерапии), автор уникальной методики лечения тяжёлых случаев заикания у подростков и взрослых, Юлия Борисовна всю свою жизнь посвятила самому благородному делу на земле: лечению сложнейшего по своей этиологии недуга – заикания.

Ю.Б. Некрасова родилась и всю жизнь прожила в Москве. В 1955 г. она с отличием окончила дефектологический факультет МГПИ им. В.И. Ленина. Её профессионализм формировался под руководством С.С. Ляпидевского, О.В. Правдиной, Л.В. Мелеховой, А.В. Ипполитовой, а мастерство оттачивалось в практике работы в детской поликлинике МПС, в НИИ дефектологии, в Психологическом институте РАО.

Научно-теоретические и практические интересы Юлии Борисовны были связаны с проблемой заикания. Её исследования внесли весомый вклад в развитие фундаментальных представлений о механизме, структуре и проявлениях заикания, в разработку методов и приёмов его преодоления.

В 1968 году Ю.Б. Некрасова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых», а в 1992 г. – докторскую диссертацию «Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся». Свою научную работу Юлия Борисовна воплощала в практическую деятельность по устранению заикания у подростков и взрослых, используя арт-терапию, библиотерапию, приёмы психотерапевтического воздействия, основанные на ряде положений К.М. Дубровского, а также методику психотерапевтических занятий, включающую в себя систему К.С. Станиславского (вхождение в образ), приёмы аутогенной тренировки И. Шульца

и приёмы релаксации Э. Джейкобсона. Все методики были модифицированы Юлией Борисовной для работы с заикающимися. Её научные идеи нашли отражение в многочисленных публикациях.

Результаты работы Ю.Б. Некрасовой неизменно вызывали восхищение. Зал замирал, наблюдая возвращение способности общения у тех, кто ранее не мог без запинок произнести ни одного слова. Это был настоящий, как принято теперь говорить, мастер-класс. Такой сеанс проводился не спонтанно, тонкая режиссура логопедических занятий тщательно готовилась. Поэтому они оказывали огромное воздействие не только на тех, с кем проводилась работа, но и на всех присутствующих на сеансе, а их было несколько тысяч. Этому способствовали вдохновение, артистизм, целеустремлённость, искромётность, фантастическая влюблённость в своё дело Юлии Борисовны.

Ю.Б. Некрасова была эталоном профессионализма, человечности, порядочности. Светлая память об этом удивительном человеке навсегда сохранится у тех, кто с ней учился, работал, общался, у тех сотен людей, кому она вернула речь и радость общения.

В.М. Васильева,
д. биол. наук, проф. МГУ

О НАУЧНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ С Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ В 60-е ГОДЫ

В начале 60-х годов прошлого века на кафедре физиологии ВНД биологического факультета МГУ стало известно об интересном методе доктора К.М. Дубровского, с помощью которого он излечивал одноразово, одномоментно целую группу заикающихся. Мы пригласили его к нам на кафедру, организовав встречу в Большой биологической аудитории МГУ, которая была переполнена. Доктор Дубровский пришёл с группой своих пациентов, которых до этого он ещё не лечил, и ему ассистировала интересная, яркая, высокая синеглазая женщина – Юлия Борисовна Некрасова. Очень интересно прошла эта демонстрация. Интерес к этому лечению у нас был большой.

Когда Ю.Б. Некрасова обратилась к заведующему нашей кафедры профессору Л.Г. Воронину, президенту Физиологического общества СССР, с предложением дать ей возможность провести с нашей кафедрой совместную работу по физиологической диагностике заикающихся пациентов, профессор Воронин поручил это мне как сотруднице, которая много лет занималась электроэнцефалографией (ЭЭГ) людей и регистрацией различных физиологических показателей, и я с удовольствием откликнулась на это предложение.

Была разработана специальная методика объективной регистрации речевого процесса. Во-первых, регистрировалась ЭЭГ затылочных областей, где наиболее выражен был альфа-ритм, и в левом полушарии (зона нижней теменной области, где имеется центр регуляции речевого процесса). Далее была разработана

особая техника регистрации электромиограммы нижней губы, которая позволяла объективно показывать характер речевого ответа по всем показателям. Также мы регистрировали дыхание, и ещё как показатель эмоционального напряжения и ориентировочного рефлекса – кожно-гальванический рефлекс по Фере. В частности, регистрировалась фонограмма вопроса и ответа испытуемого на основании этих электрофизиологических показателей. В результате такой полиграфической регистрации мы могли очень объективно и всеобъемлюще отслеживать все особенности динамики этого речевого процесса. Подчеркнём, что речевую реакцию пациентов мы регистрировали в нескольких вариантах: 1) ответ вслух на обычный стандартный вопрос типа «Какой сегодня день недели? Месяц? Год? Ваши фамилия, имя и отчество?» – то есть обычные вопросы, которые не вызывают затруднения у пациентов и в то же время являются достаточно однотипными для всех; 2) беззвучный ответ, то есть пациентам было предложено активно проговаривать ответ, артикуляция была включена, но голосовые процессы включены не были; 3) мысленный ответ на вопрос – здесь нам было важно, насколько мысленная речь отражается в электрофизиологических показателях.

Исследование проводилось до начала лечения, на следующий день после снятия молчания и в отдалённый период – для определения, насколько стабильно и прочно закрепился навык новой речи. На основании всех этих данных было опубликовано несколько статей в соавторстве (Л.Г. Воронин, В.М. Васильева и Ю.Б. Некрасова). Они вызвали большой интерес, тезисы были опубликованы за границей в материалах Международного конгресса: подобным исследованием в то время, насколько я знаю, никто не занимался. Особо обратило на себя внимание следующее обстоятельство: во-первых, очень подробно и глубоко удавалось регистрировать особенности нарушения речевого ответа на стандартные вопросы, которые повторялись неоднократно, поэтому мы могли учесть всякие варианты, но, как правило, они были одинаковыми. Затем было показано, что артикуляторное проговаривание ответа без включения голосовых процессов не имеет никаких отклонений от нормы, и при мысленной речи отклонения отсутствуют: там все изменения электрофизиологических показателей были такие же, как и при беззвучном проговаривании, но выражены крайне слабо.

Хочется добавить ещё некоторые соображения о причинах заикания, которые у нас возникли в процессе работы. Дело в том, что при артикуляторном, беззвучном проговаривании ответов не наблюдалось никаких отклонений от нормы, но стоило включиться голосовому процессу, как сразу возникало нарушение речи – заикание. Обратившись за консультацией к профессору Н.И. Жинкину, который возглавлял лабораторию механизма речи в НИИ ОПП АПН СССР, мы получили подтверждение наших предположений: артикуляторный процесс иннервируется пирамидной системой от коры головного мозга человека непосредственно, а голосовая функция иннервируется вегетативной нервной системой. Рассогласование между этими двумя отделами ЦНС и лежит в основе заикания

На основании всех этих показателей был проведён глубокий контроль за характером динамики всего процесса лечения, потому что Ю.Б. Некрасова к методу одно-

моментного сеанса К.М. Дубровского добавила своё начинание: Дубровский только один раз занимался с заикающимися, а она потом в течение длительного времени продолжала работать с группой, и вот этот процесс закрепления положительного эффекта был очень значителен.

Говоря о Юлии Борисовне, хочу отметить, что она была очень интересным человеком – инициативным и, я бы сказала, артистичным. Её артистизм особо проявлялся в её работе с группой заикающихся, помогал более сильно и глубоко воздействовать на них. Кроме того, она была исключительно энергичным человеком, очень трудоспособным и творческим. Мы поддерживали с Юлией Борисовной в течение последующих многих лет тесную связь – и дружескую, и научную, и профессиональную. Она неоднократно приглашала нас на свои сеансы, и мы видели, что она эти сеансы всё время дорабатывала, изменяла, улучшала – и эффект был с каждым разом значительно большим.

Организация конференции в память о ней говорит не только о её заслугах в работе с пациентами, но и о том творческом и дружном коллективе, с которым она работала много лет. Юлия Борисовна – это действительно оригинальная, уникальная, творческая и сильная личность, которая встречается крайне редко в наше время.

Е.Ю. Рау,
канд. пед. наук, проф. МПГУ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ В ПЕРИОД 1960–1990-х ГОДОВ

Юлия Борисовна Некрасова известна в России и за рубежом как автор уникального метода социореабилитации взрослых и подростков, страдающих заиканием. Она соединяла в себе яркий талант учёного-теоретика, работающего в области смежных проблем дефектологии и психологии, а также выдающегося практика, педагога и психолога-психотерапевта, посвятившего свою жизнь помощи людям, лишённым полноценного человеческого общения.

Ю.Б. Некрасова закончила отделение логопедии дефектологического факультета МГПИ им. В.И. Ленина и, работая логопедом-практиком в поликлинике МПС, одновременно получила психотерапевтическую подготовку на специальных курсах, организованных в начале 60-х годов в г. Харькове психотерапевтом К.М. Дубровским, использующим метод эмоционально-стрессовой психотерапии при устранении заикания у подростков и взрослых.

С этого времени начался новый творческий этап в деятельности Ю.Б. Некрасовой, связанный с созданием ею в 1968 году первого в России уникального авторского метода социореабилитации заикающихся подростков и взрослых, основанного на применении комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия в рамках специально разработанного ею курса групповой личностно ори-

ентированной логопсихотерапии. Эти новаторские идеи Юлии Борисовны нашли отражение в успешно защищённой ею в это время в Московском государственном педагогическом институте им. В.И. Ленина кандидатской диссертации под руководством профессора С.С. Ляпидевского. Новизна подхода Ю.Б. Некрасовой носила принципиальный характер различия в понимании и реализации комплексного (логопсихотерапевтического) воздействия в процессе реабилитации заикающихся, учитывая целостность и взаимопроникновение, а не рядоположенность и последовательность применения логопедических и психотерапевтических мероприятий, традиционно осуществляемых разными специалистами, в основном, в условиях клиники. Ею была создана новая, психолого-педагогическая модель групповой логопсихотерапии заикающихся. Эффективность этой модели подтверждалась объективными показателями данных полиграфического электрофизиологического исследования биоэлектрических, вегетативных и акустических компонентов речевого процесса при динамическом сравнении этих показателей у заикающихся на разных этапах их реабилитации и в период 4–5-летнего катамнеза (исследование проводилось совместно с сотрудниками кафедры физиологии высшей нервной деятельности МГУ Л.Г. Ворониным и В.М. Васильевой). Согласно этим данным, установлено 70 % пациентов с практическим выздоровлением, сохранившим свой результат и впоследствии. Хотя по существующей статистике устранения заикания не более 7–8 % пациентов достигают этого результата, используя традиционные методы излечения.

Результаты данных исследований позволили Юлии Борисовне изложить оригинальное понимание психофизиологического механизма заикания в качестве существования особого патологического феномена обратной связи, нарушающего стереотипию речевой деятельности в связи с появлением «помех» в виде частого возникновения неугасающих ориентировочных реакций, возникающих в сознании пациентов при наличии судорожных спазмов, затрудняющих непрерывность их речи. Причём эти реакции поддерживаются и суммируются в ходе обратных приёмов собственных речевых сигналов заикающихся посредством трёх одновременно протекающих слуховых, кинестетических и зрительных ощущений «заикливой» речи. Вследствие этого, по мнению Ю.Б. Некрасовой, происходит стойкое негативное условно-рефлекторное закрепление «страдания» личности заикающегося с явлениями логофобии (страха речи) и скоптофобии (стыда за свою речь и за себя), проявляющееся в моменты актуальной речевой коммуникации.

В 1974 году, при поддержке академика А.В. Петровского, при НИИ дефектологии АПН СССР открывается руководимая Юлией Борисовной лаборатория психотерапевтических методов реабилитации заикающихся, где успешно осуществляется поиск новейших разработок и их успешная апробация при проведении экспериментально-практической работы со взрослыми заикающимися.

Для проведения основных этапов этой работы – в частности, публичного (т. е. в наиболее сложных условиях коммуникации) сеанса индивидуально-группового метода эмоционально-стрессовой психотерапии (по К.М. Дубровскому), с которого

начинается процесс «лечебного перевоспитания» или «реконструкция» личности пациентов, – Ю.Б. Некрасовой неоднократно предоставлялась сценическая площадка Театра на Таганке, где по материалам этой уникальной работы было снято 5 научно-документальных фильмов.

С 1976 года Ю.Б. Некрасова продолжает свою научно-практическую деятельность в лаборатории психических состояний при НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, руководимой доктором психологических наук, профессором Ф.Д. Горбовым. Она занимается исследованием психологических основ процесса социореабилитации заикающихся. Ключевые позиции Юлии Борисовны на данном этапе – выявление, моделирование и пролонгирование тех психологических свойств пациентов, которые проявляются во всех сферах психики и имеют важное значение для позитивных и устойчивых преобразований личности заикающихся. Открытием Ю.Б. Некрасовой в этой области является использование категории «психические состояния» для необходимости организовать на всех предложенных ею этапах социореабилитации (пропедевтическом, сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии, активной и поддерживающей логопсихотерапии) надёжную, действенную обратную связь, позволяющую учитывать ход, дозировку, наблюдения за результатами использования логопсихотерапевтических воздействий и выбор оптимальных моментов перехода от одного к другому. В связи с этим процесс социореабилитации заикающихся по Ю.Б. Некрасовой – это всегда естественный психолого-педагогический эксперимент, осуществляемый в рамках личностно ориентированного контекста. Конкретное содержание этих позиций выражалось в выявлении целого ряда психических состояний пациентов в их познавательной, эмоциональной и волевой сферах, отличающихся по знаку (положительные – отрицательные), предметной направленности, длительности, интенсивности, устойчивости. Так, феноменальным открытием Ю.Б. Некрасовой становится система диагностических приоритетов, ориентированная (вслед за А. Адлером и Л.С. Выготским) на выявление гиперкомпенсаторного фонда личности пациентов или позитива личности, существующего независимо, а точнее – вопреки дефекту. Таким образом, наряду с введённым в 1929 году А.Р. Лурией термином «внутренняя картина болезни» становится вполне оправданным (в 1992 г., в диссертации Ю.Б. Некрасовой на соискание учёной степени доктора психологических наук) термин «внутренняя картина здоровья» – как основа авторской теоретической концепции, которая отражает механизм гуманистической психодиагностики и последующей логопсихокоррекции заикающихся.

В период подготовки и оформления докторской диссертации и до конца жизни Ю.Б. Некрасова успешно работала в лаборатории психологии общения, развития и реабилитации личности при Психологическом институте Российской академии образования, руководимой академиком А.А. Бодалёвым, при его непосредственной поддержке. В этот период метод Ю.Б. Некрасовой существенно обогатился уникальными авторскими разработками, позволяющими сочетать логопедические и психотерапевтические мероприятия «в связке». Ею предложены и описаны принципы и ме-

тоды психолого-педагогического и психотерапевтического содержания, основанные на их опосредованном использовании и взаимопроникновении. Среди них новейшие в реабилитации заикающихся методы библиотерапии, символотерапии и кинезитерапии, пронизывающие все этапы социореабилитации, которые осуществляются в специально организованных условиях работы не только с группами пациентов, но и с их семейным окружением путём создания особой психокоррекционной атмосферы и вовлечением семей заикающихся, что на сегодня имеет неоценимое практическое значение для подготовки работающих в этой сфере специалистов с новым, современным мировоззрением. В качестве основного критерия эффективности этой работы Ю.Б. Некрасова предлагает использовать наличие «устойчивого континуума саногенных психических состояний пациентов» – как субъективных (в виде самоотчётов), так и объективных (в виде психодиагностических методик и включённого наблюдения в динамике, с учётом отставленного катамнестического периода реабилитации).

Необходимо заметить, что метод групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой основан на сочетании достижений и научных теорий выдающихся классиков отечественной дефектологии, педагогики, психологии и психотерапии, таких как И.А. Сикорский, Г.Д. Неткачев, А.Б. Тартаковский, Ф.А. Рау, А.С. Макаренко, К.С. Станиславский, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Н.И. Жинкин, Ф.Д. Горбов, А.А. Бодалёв, К.И. Платонов, И.З. Вельвовский, К.М. Дубровский и др.

Ю.Б. Некрасова является автором около 40 научных публикаций в отечественных и зарубежных периодических изданиях, участником многочисленных международных конгрессов, о её работе снято 5 научно-документальных фильмов, имеются многочисленные публикации в ведущих отечественных газетах и журналах: «Юность» (№ 5, 1979), «Новое время» (№ 5, 1980; № 7, 1985; № 12, 1989), «Учительская газета» (13.05.1987), «Семья» (18.12.1989) и др.

Разработанная система социореабилитации заикающихся взрослых и подростков применялась в Главной поликлинике МПС СССР, НИИ дефектологии АПН СССР и Психологическом институте РАО. С 1985 года основные психолого-педагогические и психотерапевтические положения метода Ю.Б. Некрасовой внедряются на кафедре логопедии дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета.

Теоретические концепции и авторские разработки метода Ю.Б. Некрасовой успешно развиваются её последователями – доктором психологических наук Н.Л. Карповой (при Психологическом институте РАО) и кандидатом педагогических наук, доцентом Е.Ю. Рау (на дефектологическом факультете МПГУ в рамках подготовки студентов и аспирантов и проведения экспериментально-практической работы по реабилитации заикающихся разного возраста). В настоящее время эта работа проводится не только в Москве, но и в различных регионах России (в Самаре, Астрахани, Ярославле, Якутске, Барнауле и других городах).

Светлая и благодарная память останется навсегда в сердцах многочисленных учеников, а также всех, кому пришлось соприкоснуться с уникальным талантом Юлии Борисовны Некрасовой.

Н.С. Лейтес,
д. психол. наук, ПИ РАО

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

Ю.Б. Некрасовой принадлежит заслуга разработки метода библиотерапии (лечения книгой) применительно к заикающимся. Исходным было представление о заикании как о нарушении коммуникативной функции речи, дефекте речевых контактов. Эти нарушения в сфере общения столь значимы, что приводят к изменениям, искажениям свойств самой личности. В качестве таких «вторичных» личностных особенностей, являющихся следствием речевого недуга, выступают пассивно-оборонительное поведение, тревожность, раздражительность, заниженная самооценка и др. Из этого следует, что преодоление заикания предполагает, прежде всего, преобразование самих личностных свойств.

Согласно Ю.Б. Некрасовой, путь к социальной реабилитации заикающихся – это вызывание и закрепление у них саногенных (оздоравливающих) психических состояний, чувства уверенности в себе, удовольствия от переживаний, связанных с успехами в речевых контактах, и т. п. На это и была направлена комплексная методика, важное место в которой заняла *библиотерапия*, т. е. использование произведений художественной литературы для «лечебного перевоспитания».

Новаторской была сама система приобщения пациентов к углубленному чтению. Ещё до начала занятий им предлагалось выполнить серию заданий, в том числе прочитать определённые книги и написать о своём впечатлении, об отношении к прочитанному. Произведения подбирались высокохудожественные и касающиеся жизненных проблем, близких некоторым переживаниям заикающихся. Именно написать о мыслях и чувствах по поводу прочитанного было для заикающихся гораздо легче, привычнее, чем если бы требовалось устно рассказать или ответить на вопросы. При характерном для заикающихся дефиците общения им нравилось, давало надежду то, что появился некто, интересующийся их взглядами, намеревающийся их понять. Так начиналось заочное знакомство психотерапевта с пациентами.

Удачно найденный Ю.Б. Некрасовой подход к установлению контактов с заикающимися дал ожидаемые результаты. Отклики пациентов на рекомендуемые книги были отнюдь не формальными. В их отзывах выступает внутренняя затронутость произведением, стремление осознать его смысл, разобраться в своих чувствах по отношению к персонажам, соотнести содержание текстов с собственным жизненным опытом, со своими проблемами. Зачастую такие письменные работы включают в себя подробный откровенный самоанализ, чуть ли не исповедь. Могут удивлять в них внимание к психологическим описаниям людей и точность наблюдений. По-видимому, нарушение нормального речевого общения содействует этому. Нередко увлечённые произведением и его анализом пациенты во многом отождествляют себя с литературным героем. О личностных особенностях читателя можно судить по тому, чего он не замечает в произведении, и по тому, что привлекает его внимание

и вызывает эмоциональный отклик. Письменные разборы специально подобранных книг выступают как полноценная диагностическая методика. Эта методика применяется в логопсихотерапии «в связке» с некоторыми личностными тестами, а также с учётом данных нескольких опросников и материалов дневников.

Особенности читательского восприятия имеют и прямое терапевтическое значение. Литературно-художественные произведения подводят заикающихся к пониманию роли внутренних установок личности, которые зависят от них самих, пробуждают веру в свои силы, мобилизуют волю. От этого во многом зависит ход предстоящего лечения. Переживания, возникающие при чтении произведения, отождествление с его героем обогащают пациента рядом целебных состояний: решимость бороться, мысленное проигрывание достигнутого успеха и др. Возрастание роли таких состояний и открывает путь к оздоровлению.

Сочинения о прочитанных книгах, адресованные психотерапевту, позволяли пациенту проявлять инициативу, привлекать внимание к своим размышлениям, ставить вопросы. Тем самым у них устанавливалось активное диалогическое, хотя пока и заочное, общение с психотерапевтом. Таким образом, библиотерапия выполняла и коммуникативную функцию.

Ю.Б. Некрасова подчёркивала выраженность творческих проявлений в том, как пациенты осмысливали художественные произведения. Представленный в книгах чужой опыт и возникающие ассоциации побуждают их по-новому взглянуть на свою жизнь и речевые трудности. Усиливается настрой на выход из сложившейся ситуации, возникает готовность активно участвовать в поиске способов преодоления недуга. Тем самым создаются предпосылки для сотворчества пациента с психотерапевтом.

Основные функции библиотерапии выступают уже на предварительном этапе работы с пациентом (на стадии переписки), но и на каждом последующем этапе применения комплексной методики логотерапии они оказывают влияние на ход лечения. При проведении сеанса эмоционально-стрессовой терапии, когда психотерапевт «прилюдно» обращается лично к пациенту («внушение в бодрствующем состоянии»), он опирается на ту информацию об индивидуальных особенностях заикающихся, которую можно было почерпнуть из их откликов на произведения литературы. Заметна роль приобщения к художественной литературе как метода работы и на этапе «активной логопсихотерапии» в групповых занятиях. Пациентам уже знакомы одни и те же книги. У каждого свои оттенки понимания их содержания, своё отношение к прочитанному. Им есть о чём поговорить, возникает спонтанная речь и завязываются диалоги.

В группах принято разбирать наиболее яркие сочинения о произведениях, входящих в задания. Разговор о проблемах, затронутых в книге, нередко переходит на разговор о проблемах, прямо касающихся заикания. Это вызывает живой интерес и понимание, ведь тут все со своими «неполадками». Некоторые дают советы, происходит обмен опытом. Содействует речевой активности и настрою на действие участие пациентов в театрализованных представлениях по прочитанным произведениям. Обдумывание книг и чувства, ими вызываемые, сближают пациентов, объединяют их. Влияние психологической атмосферы в группах, имеющее одним из своих источников литературные тексты, можно назвать «групповой библиотерапией».

Ю.Б. Некрасовой удавалось с помощью подбора книг и групповых форм работы вызвать у заикающихся оздоравливающие психические состояния, продление и закрепление которых в условиях комплексной методики приводило к изменению самих свойств личности. Библиотерапевтический метод стал ведущим в созданной ею системе реабилитации заикающихся.

С начала 90-х годов это направление работы возглавляет ученица и последовательница Ю.Б. Некрасовой, доктор психологических наук Н.Л. Карпова, и можно говорить о начале нового этапа в развитии логопсихотерапии. Больше внимания стало уделяться роли семей заикающихся. Учитывается, что близкие могут либо тактично смягчать, либо усугублять проявления недуга и связанные с ним трудности. От взаимоотношений в семье зависит не только самочувствие пациентов, но и то, насколько успешно пойдёт лечение и велика ли будет вероятность рецидива. Родители должны не только прочитывать часть книг, указанных в заданиях для пациентов, но и принимать участие в групповых занятиях. Изменился и возрастной состав пациентов: в группы принимают, наряду со взрослыми и старшими подростками, и младших подростков. Семейно-групповые занятия воспринимаются всеми участниками как естественные, и они оказались наиболее эффективными. Возникают новые возможности для влияния на личностную сферу заикающихся с целью помочь их реабилитации в общении.

По-новому осмысливалось значение утраченной в наше время традиции семейного чтения (когда собирается семья и вместе читают вслух). Но и когда читают порознь одни и те же книги, в семье возникают разговоры – обсуждения, позволяющие лучше понимать друг друга и чувствовать то, что сближает. Библиотерапия полезна не только заикающимся, но и другим членам семьи. Кроме внимания к выделенным прежде функциям библиотерапии (помогает диагностике, настраивает на лечение и даже лечит, подключает к общению), теперь подчёркивается и такая функция, как содействие общеличностному развитию. Накопленный опыт позволил утверждать, что используемое приобщение к художественной литературе, установка на вдумчивое вчитывание в текст и на чувствительность к его эмоциональной стороне, расширяющие кругозор и побуждающие к самоанализу, – действенная сторона воспитания личностных свойств.

В своё время выдающийся психолог Б.М. Теплов писал о том, что «установление принципов научно-психологического использования данных художественной литературы – задача очень важная». Несомненно, логопсихотерапия вносит свой очень важный вклад в решение этой задачи: применительно к конкретной жизненной проблеме – на стыке психологии, медицины, педагогики – показана реальная возможность использовать произведения художественной литературы в библиотерапевтических целях.

Рассматриваемый подход к лечению заикания за последние годы апробирован в нескольких городах России. Уже можно говорить о подлинной научной школе.

Для логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой особенно характерно, что библиотерапии в системе применяемых методов принадлежит ведущая роль.

П. Баталин,
музыкант, выпускник группы 1981 г.

ГРУППА ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ 1981 ГОДА

Моё знакомство с Юлией Борисовной Некрасовой состоялось поздней осенью 1980 года, когда нас с мамой пригласили на консультацию в Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии (НИИ ОПП) АПН СССР на проспекте Маркса, 9, строение 4 (сейчас ул. Моховая). Как сейчас помню, кабинет был в подвальном помещении. Мне было 19 лет, я был студентом первого курса Московского института электронного машиностроения (МИЭМ) и ещё не очень хорошо разбирался в людях, но по манере поведения, голосу, речи Юлии Борисовны сразу почувствовал, что это неординарный человек.

После консультации мне выдали задание: прочитать книгу А. Маршалла «Я умею прыгать через лужи» и другие, написать свои отзывы, а также выполнить психологические тесты. Подобные задания потом в течение нескольких месяцев я получал от лаборанта Ю.Б. Некрасовой Елены Рау несколько раз, а результаты тестов, помню, помогал анализировать Модест Георгиевич Гаазе-Рапопорт (как я позже узнал, специалист в области систем противовоздушной обороны, вычислительной техники и искусственного интеллекта, который заинтересованно относился к работе Юлии Борисовны и не раз бывал на её сеансах и занятиях групп).

И вот, наконец, в марте 1981 в Большой аудитории НИИ ОПП состоялся сеанс снятия заикания у 10 участников нашей группы. Большая аудитория вся была заполнена зрителями, что вызывало у нас, стоявших на сцене, сильное волнение, но в конце сеанса хорошо заговорили все 10 ранее заикавшихся. А через три дня молчания, наложенного сразу после сеанса на нас Юлией Борисовной, уже в Малой аудитории института прошёл сеанс снятия молчания и началась большая работа группы, которая продолжалась три месяца.

Это были ежедневные занятия парадоксальной дыхательной зарядкой Стрельниковой, разнообразными речевыми упражнениями, аутогенной тренировкой и многими другими видами речевой работы, которые проводила Юлия Борисовна со своей помощницей Еленой Рау. И ещё были встречи с интереснейшими людьми. Больше всего запомнился приход в группу известного тяжелоатлета Юрия Власова. Он вёл разговор с нами и делился своим опытом о том, что человек может преодолеть любой свой недуг и подняться, даже когда обездвижен.

Запомнились также встречи со знаменитой актрисой Маргаритой Тереховой. Мы все знали её по фильмам «Зеркало» А. Тарковского, «Собака на сене» Я. Фрида, «Д'Артаньян и три мушкетера» Г. Юнгвальд-Хилькевича… Эта встреча проходила в Измайловском парке во время ещё одного большого мероприятия, куда нашу группу привезла Юлия Борисовна. И надо сказать, что занятия вне стен института также были частью методики лечения заикания.

Много внимания в группе уделялось работе с элементами сценической речи. Эти занятия с нами вели даже преподаватели ГИТИСа – профессор И.А. Промптова и её коллега.

Особо помню, что в работе нашей группы участвовала и моя мама – инженер-электронщик (как выяснилось потом, это был первый случай включения родственников в занятия логопсихотерапевтических групп). После того как мама увидела сеанс снятия заикания в Большой аудитории института и мой успех, она захотела помогать мне в работе над новой речью и, по возможности, каждый раз с разрешения Юлии Борисовны, приходила на занятия и участвовала в них.

Группа логопсихотерапии 1981 года под руководством Юлии Борисовны Некрасовой во многом изменила мою жизнь…

Н.А. Ситникова,
участница группы логопсихотерапии

А.И. Шувиков,
кинорежиссёр

ГРУППА ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ 1986 ГОДА. СЪЁМКИ ФИЛЬМА «ЧЕЛОВЕК МОЖЕТ ВСЁ»

Юлия Борисовна Некрасова, которая с начала 1960-х годов разрабатывала авторский метод групповой логопсихотерапии для заикающихся подростков и взрослых, сочетала в своих занятиях разные виды речевой и двигательной деятельности, объединяла научные гипотезы и обоснования выдающегося врача-психотерапевта К.М. Дубровского и великих психологов с практическим построением новой речи у обычных людей. И сводила в этой работе множество специалистов, казалось бы, не имеющих отношения к заиканию: журналистов, спортсменов, режиссеров, актёров.

Пересечения профессиональных, творческих и личностных качеств этих людей приводили иногда к событиям, которые мы часто склонны называть случайными. Но они, как кирпичи фундамента большого здания, дают основу и возможность построения для верхних этажей, то есть для тех событий, которые происходят сейчас.

В 1986 году Центральным телевидением СССР было принято решение снять фильм о работе группы заикающихся по методу Ю.Б. Некрасовой. И, конечно же, это можно было сделать на примере занятий реальной группы. Снимал фильм Александр Иванович Шувиков – режиссёр Творческого объединения «Экран», который за 20 лет до этого был пациентом Юлии Борисовны. Так произошла встреча доктора, одного из первых его пациентов и нынешних новобранцев-заикающихся, среди которых была Наталия Переверзева (позже Ситникова).

Сегодня мы хотим вспомнить о событиях памятного года и о Юлии Борисовне в свете того времени, когда проходили съёмки телевизионного фильма «Человек может всё».

Н. С. (Наталия Ситникова): Саша, тебе не кажется, что это была «точка зазеркалья»? Реальные люди из разного времени и разных ролей встретились в одной точке. Я как раз занималась в группе 1986 года и прекрасно помню это время. Видимо, только ты мог снять фильм о работе Юлии Борисовны.

А. Ш. (Александр Шувиков): Не погружённому в тему режиссёру было бы невероятно сложно проникнуть в сердцевину и вытащить то, что удалось сделать нам. Хотя это был чистый случай. Я в 1986 году случайно встретил в «Останкино» Юлию Борисовну и до этого не собирался ничего снимать на тему заикания или психологии. Но во время съёмок понял, что чувствую буквально кожей, через что прошли заикающиеся люди, и знаю, что именно нужно показать. Так, например, появились съёмки на развалинах в Царицыно. Пациенты Юлии Борисовны приходили к ней частично или полностью разрушенными, битыми, настрадавшимися. Я знал это по себе. Руины были символом отказа от прошлой жизни. И в день съёмок, а это было на следующий день после сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии, пошёл дождь – как символ очищения и начала чего-то нового. Дождь на развалинах. Это же не придумаешь заранее.

Н. С.: А мы и не видели этих всех «придумок». Нам казалось таким естественным, что работает съёмочная группа, камера, а у нас идут активные занятия, своя пахота, при этом очень радостная пахота. Юлия Борисовна смогла так организовать процесс, что мы через огромный труд стали получать удовольствие от сложной ежедневной работы и замечать результат, не обращая внимания на «сильный боковой ветер» в виде параллельно идущих киносъёмок.

А. Ш.: Съёмки помогли понять, что видеофиксация процесса очень нужна для анализа и описания динамики состояний конкретных пациентов и методики в целом. Сиюминутные изменения в качестве речи, в состояниях, в мыслях пациентов и ведущего курса дают понять необходимое и важное, а также отсеять шелуху. Не зря в последующих группах семейной логопсихотерапии Наталии Львовны Карповой, которая продолжила и развивает метод Ю.Б. Некрасовой, на многих занятиях включена видеокамера. То есть фильм «Человек может всё» стал не просто зеркалом процесса, но основой для дальнейшего развития методики логопсихотерапии.

Н. С.: Мне всегда было сложно рассказать другим людям, что же происходило на занятиях и какой была Юлия Борисовна. Ну, говорили, делали дыхательную зарядку, прыгали, пели, ели… Да, был талантливый харизматичный педагог группы. Но почему такое чудо случалось, объяснить я не могла никогда. Я думаю, дело в индивидуальном подходе к пациентам и глубоком проникновении в тайники личности каждого. Она могла «вытащить» из нашего закрытого личностного нутра главную «зону старта», с которой и произойдёт скачок на другой уровень речевого развития. Не зря же группы формируются задолго до начала занятий через кропотливую диагностическую заочную работу на подготовительном этапе. И Юлия Борисовна знала про нас всё, даже то, о чём мы сами не догадывались. Я знаю, что при подготовке к сеансу, например, она писала на огромных листах ватмана целые партитуры пациентов, цитируя их работы, отмечая личные качества и болевые точки.

А. Ш.: Это проникновение в мысли пациентов мне и надо было показать в фильме. И при этом фильм задумывался не учебный, не постановочный, и нужно, чтобы он был интересен широкой аудитории. Киноплёнки нам выдали мало, дубли не переснимешь, время и обстоятельства диктуют условия. А как показать огромные глаза врача, сиюминутные эмоции, слёзы пациентов, чтобы было естественно, а не «на камеру»… И не мешать при этом лечебному процессу, занятиям, не подгонять результат. Одним из при-

ёмов показа глаз Юлии Борисовны на сеансе стала щель в стене, у которой они стоят. Мы снимали крупным планом её глаза во время индивидуального императивного внушения, и это мощное воздействие стало чувствоваться даже через экран. После показа фильма в 1986 году по 1-му каналу телевидения на студию пришло 4 тысячи писем, кто-то из заикающихся даже написал, что заговорил хорошо, просто посмотрев фильм.

Н. С.: Да, не мешать занятиям – это получалось у вас блестяще. Ты помнишь, как снимали мою песню? Чтобы не смущать и без того застенчивую Наташу, ты выключил осветительные приборы и сказал, что съёмки не будет, а можно просто спеть какую-нибудь песню для группы в конце непростого дня занятий. Но в это время ты снял моё отражение в крышке пианино. Получилось естественно и не постановочно. Юлии Борисовне тоже удавалось концентрировать внимание не на съёмке, а на работе с заикающимися. Она всегда была собранна, активна, артистична на занятиях. И главное, умела сделать так, чтобы каждый пациент смог увидеть сам и показать другим самые хорошие стороны своей речи, способностей и личностных качеств. У неё был удивительный талант вывести на первый план мысль, что пациенты сделали себя сами, свою хорошую речь построили самостоятельно, опираясь на волевые качества и характер. Как мы гордились собой!

А. Ш.: Но сама Некрасова очень смущалась проявлению своих чувств. Считала это непрофессиональным… Фильм заканчивается выпускным спектаклем, и мы увидели, как по лицу Юлии Борисовны текут слёзы радости. Но во время монтажа дошло почти до скандала, так как она не разрешала вставлять эти кадры в фильм. Много часов мы потратили на аргументы, убеждая её, что эмоциональная связь с пациентами – одна из важных составляющих методики, и показывать её не стыдно, а необходимо. Ведь сам процесс занятий в группе – это некое сотворение. Как человек сотворён по образу и подобию Творца и по его задумке, так Юлия Борисовна открывала неведомые ранее стороны пациентов в сотворчестве с ними же. Не придумывала новое, а проявляла скрытое. Умела давать надежду (что даже не каждый великий умеет) и показывала путь её реализации. Возвеличивала человека и не давала упасть, пока он не окрепнет.

Н. С.: Конечно, сам процесс, то, как происходят в человеке изменения на разных уровнях его восприятия и проявления, – это и есть самое интересное в методике. И не только для самих пациентов, но и для смотрящих со стороны. Я помню, что съёмочная группа была на наших занятиях ежедневно, даже когда не было съёмок. Почему?

А. Ш.: Ты права. Мы приходили каждый день, даже когда были в «простое», ждали плёнку или были ещё какие-то задержки. Нам всем было интересно. Мы почти слились с вами и чувствовали, что меняемся тоже. И чувствовали, что мы все «как один большой человек» (так один из участников вашей группы сформулировал). А как ты сама восприняла фильм? Что почувствовала, когда увидела его по телевизору через полгода после завершения съёмок?

Н. С.: У меня не было страха посмотреть на себя прежнюю. Я не закрывала глаза, чтобы не видеть свои прежние речевые судороги. Я помню только тепло, потому что мы все стали родными людьми. И ты, и Юлия Борисовна, и ребята… И ощущение чего-то большого, что сделала Некрасова не для себя, а для других, и мы оказались, к счастью, причастны. И это большое теперь можно потрогать руками, то есть посмотреть, показать всем, вместе научиться.

...Мы могли говорить бесконечно, цепляясь за общие воспоминания, случаи, слова, фотографии. Но что стало для нас очевидным из этих разговоров, – это то, что люди и события из прошлых лет как бы наполняют смыслом и энергией новые группы заикающихся, нынешних логопсихотерапевтов и дают развитие методике Ю.Б. Некрасовой на новых витках.

Каждой группе пациентов теперь показывают фильм «Человек может всё», который мотивирует их, настраивает на большой труд, усиливает самоанализ. В каждой логопсихотерапевтической группе, которые работают теперь в разных городах, ведётся видеосъёмка для анализа лечебно-обучающего процесса и научной работы. И в каждую группу семейной логопсихотерапии приходят «старики», те, кто прошёл все этапы методики Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой, и так же, как и авторы этой статьи, готов начать отдавать свои речевые умения и навыки общения, потому что сам стал кирпичиком для дальнейшего строения большого здания.

Н.Л. Карпова,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

ФЕНОМЕН ЛИЧНОСТИ ЮЛИИ БОРИСОВНЫ НЕКРАСОВОЙ

Говоря о каком-либо феномене, мы имеем в виду нечто выдающееся, необычное, не часто встречающееся. В данном случае речь идёт о человеке неординарном. Именно таким человеком была Юлия Борисовна Некрасова – известный специалист в области лечения заикания у подростков и взрослых. Феномен её многогранной талантливой личности, на мой взгляд, определяли несколько основных составляющих.

Она сразу производила *сильное впечатление уже при первом знакомстве*. В книге «Общение: наука и искусство» А. Добрович в главе «Я видел чудо» приводит письмо своего героя – заикающегося молодого человека – врачу-логопеду: «Ожидание чуда появилось у меня с того дня, когда я пришёл к Вам в группу… такое воздействие Вы оказываете на пациентов одним своим видом. И дело, наверное, не в том, что вы рослая, с энергичными и изящными движениями, с прямым взглядом, ободряющей улыбкой. А в том, что сразу, без размышлений, схватываешь две вещи: во-первых, этот человек добр, активно добр, умеет и любит творить добро; во-вторых, он ни на секунду не сомневается в том, что сможет помочь». Здесь Добрович, лично знавший Юлию Борисовну, описывает именно её, изменив в книге только фамилию на Краснову…

Сама я впервые увидела Юлию Борисовну в марте 1988 года на Курском вокзале у вагона поезда на Полтаву. Она стояла среди сотрудников, отправлявшихся на конференцию к 100-летию со дня рождения А.С. Макаренко. Высокая и стройная, со светлыми вьющимися волосами, в брюках и яркой голубой куртке, она выделялась среди окружающих. Слышался и её достаточно громкий голос. Потом я была свидетелем яркого выступления Ю.Б. Некрасовой на конференции с необычной темой: «Метод “взрыва” по А.С. Макаренко в реабилитации людей с нарушением речевого

общения». И после аплодисментов неожиданно прозвучало её обращение в зал к преподавателям и студентам Полтавского педагогического института: «Может, среди вас найдутся желающие освоить этот метод? Приезжайте в Москву – завершается подготовка очередной логопсихотерапевтической группы».

Поскольку мне довелось уже ранее быть в командировке и познакомиться с преподавателями замечательной кафедры педагогического мастерства Полтавского педагогического института, я вызвалась помочь в организации поездки студентов в Москву. Так состоялось моё знакомство с Юлией Борисовной, и она пригласила меня прийти в лабораторию «Психология общения в семье и школе» Психологического института (тогда он назывался НИИ ОПП АПН СССР) на ул. Герцена, 16. Эта встреча во многом изменила мою дальнейшую жизнь. Начав помогать Юлии Борисовне и её молодой лаборантке Екатерине Татаринской в подготовке и дальнейшей работе группы логопсихотерапии «Москва-1988», я стала свидетелем и участником большого и сложного творческого процесса социореабилитации тяжело заикающихся подростков и взрослых. По окончании работы группы Юлия Борисовна пригласила меня стать сотрудником и заняться подготовкой занятий с родителями заикающихся (с благодарностью добавлю, что Ю.Б. Некрасова и академик РАО А.А. Бодалёв, заведовавший в те годы лабораторией, приложили немало сил для моего оформления в Психологический институт).

То есть одна из составляющих феномена личности Некрасовой – это сразу яркое впечатление о сильном, интересном человеке, хорошем специалисте, горячо увлечённом жизненно важным делом, которому надо помогать.

Юлии Борисовне посчастливилось встретить на своём жизненном пути много *замечательных учителей* – мастеров своего дела. Но главное – она *сама была талантливой ученицей*, о чём говорили и её учителя.

Своим главным учителем Ю.Б. Некрасова всегда называла выдающегося врача-психотерапевта Казимира Марковича Дубровского, автора метода эмоционально-стрессовой терапии снятия функциональных неврозов, в том числе и заикания. Этот метод активизации личностных сил пациента, как и весь процесс лечения заикания, является сочетанием науки и искусства, что было особо близко творческой и артистичной натуре Некрасовой. Фильм «Человек может всё» (1986) начинается с фотографий К.М. Дубровского и слов Юлии Борисовны о том, что в трудные минуты она мысленно обращается к учителю… Свой второй фильм, «Я, конечно, вернусь…» (1988), она посвятила К.М. Дубровскому, как и книгу «Лечение творчеством» (1992). Казимир Маркович называл Юлию Борисовну своей лучшей ученицей и, поздравляя с защитой кандидатской диссертации «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых» в 1968 году, писал: «Желаю дальнейших успехов Вашей высокоталантливой личности».

Проблема с голосовыми связками привела Ю.Б. Некрасову в середине 1960-х годов к А.С. и А.Н. Стрельниковым, создателям парадоксальной дыхательной гимнастики, и эта гимнастика стала обязательным элементом в методике групповой логопсихотерапии. Именно зарядка Стрельниковых – Александры Северовны, создавшей парадоксальную дыхательную гимнастику для своей дочери-певицы Алек-

сандры Николаевны, потерявшей голос, и Александры Николаевны Стрельниковой, которая сделала эту зарядку достоянием многих: певцов, актёров, а также больных, страдавших различными заболеваниями дыхательной системы. Некрасова училась у обеих Стрельниковых и всегда на занятиях тепло говорила об этом.

В книге «Лечение творчеством» Юлия Борисовна с благодарностью пишет и о своих учителях-психологах, помогавших ей в разработке и обосновании метода групповой логопсихотерапии. Это Николай Иванович Жинкин – специалист в области механизмов речи, исследовавший также природу заикания. Он был оппонентом на защите кандидатской диссертации Юлии Борисовны и, поддерживая, доброжелательно следил за её дальнейшей работой, а с переходом Юлии Борисовны в НИИ ОПП в 1976 году в течение нескольких лет они были сотрудниками в лаборатории «Мышление и речь». В теории речи Н.И. Жинкина Некрасова особо отмечала вывод о «коммуникативной природе заикания», подчёркивая, что нарушенное речевое общение лечится, прежде всего, интенсивным общением, а не только функциональными логопедическими тренировками.

Большое влияние на Юлию Борисовну в плане научного осмысления всего процесса логопсихотерапии оказал Фёдор Дмитриевич Горбов – руководитель лаборатории психических состояний, в прошлом военный врач и психолог, участвовавший в подготовке наших первых космонавтов. Горбов помог Некрасовой определить основную «единицу» воздействия в логопсихотерапии – психические состояния. Именно от правильно организованной динамики состояний зависит весь процесс лечения, обучения, «перестройки личности» заикающегося. Фёдор Дмитриевич помог Юлии Борисовне проанализировать суть сеанса эмоционально-стрессовой терапии, выделить его основные этапы и описать динамику происходящего.

Последние годы работы – почти двадцать лет – Юлия Борисовна была сотрудником лаборатории «Психология общения в семье и школе», а затем научно-исследовательской группы «Психология общения и реабилитации личности» под руководством академика АПН СССР Алексея Александровича Бодалёва, который стал научным консультантом обоих её фильмов. В теории общения А.А. Бодалёва подчёркивается единство отражения, отношения и обращения человека к человеку, и становится понятным, что речь любому человеку нужна, прежде всего, для эффективного общения с другими людьми. В отзыве на книгу «Лечение творчеством» А.А. Бодалёв отметил: «…с первых контактов со своими пациентами Юлия Борисовна настраивает их на творчество и сотворчество и в деятельности, и в отношениях друг с другом».

Талант ученичества у Юлии Борисовны ярко проявлялся *в творческом применении полученных знаний и навыков*. Следуя заветам К.М. Дубровского, она сделала психотерапию начальной и ведущей в работе с пациентами на всех этапах социореабилитации, провела аранжировку сеанса «снятия заикания» с учётом диагностических данных подготовительного этапа и создала свой авторский метод групповой логопсихотерапии. Опираясь на учение о механизмах речи Н.И. Жинкина, для решения проблемы заикания она разработала ряд поступенных блоков речевых приёмов, ведущих к нормализации речи, работу с психическими состояниями положила в основу системы логопсихотерапии на всех этапах, исходя из положений многофактор-

ной теории общения А.А. Бодалёва наполнила свою методику глубокими психологическими темами.

Следует добавить, что Юлия Борисовна *любила учиться* и увлечённо осваивала новые приёмы и методы, которые могли помочь в работе с заикающимися. Так, в начале 1988 года познакомившись на конференции в Германии с президентом Всемирной ассоциации по динамической психиатрии Гюнтером Аммоном, автором методики гуманно-структурированной танцевальной терапии, в группе 1988 года она сразу применила этот метод, адаптировав к нашим условиям и возможностям (см. описание в книге «Лечение творчеством»).

Ещё об одной составляющей феномена личности Некрасовой необходимо сказать: это *талант привлекать к своей работе интересных людей.* Многие сильные, яркие, творчески одарённые люди откликались на призыв Юлии Борисовны и приходили на занятия в её группы: выдающийся спортсмен-штангист Юрий Власов, участники хора Бориса Покровского, известный журналист Агентства печати «Новости» Нина Васильевна Крюкова, преподаватели актёрского мастерства и речи из ГИТИСа.

Нам не удалось узнать, как и когда состоялось знакомство Юлии Борисовны с удивительным неординарным человеком Иосифом Гольдиным, сценаристом и режиссёром первых телемостов «Москва – Космос – Калифорния». Но их встреча обязательно должна была состояться! Как сообщает «Википедия», по предложению академика А.И. Берга Гольдин создал Комиссию по исследованию резервных возможностей человека в Научном совете по кибернетике при Президиуме РАН СССР. Целью Иосифа Гольдина было «сделать человека сильнее, умнее, добрее и лучше, чем он есть сегодня, сейчас». Под его руководством в Театре на Таганке в начале 1980-х проходили сеансы по раскрепощению памяти. Именно Гольдин в 1982 году организовал сеанс Юлии Борисовны на сцене Таганки и настоял на его проведении: «Сейчас или никогда!» – хотя в день выступления у Некрасовой была высокая температура…

Позже, просмотрев фрагменты видеозаписи того блестящего сеанса, руководство Творческого объединения «Экран» приняло решение в 1986 году начать съёмку фильма «Человек может всё» (режиссером был назначен Александр Шувиков), потом направило этот фильм на Международный конкурс научно-документальных фильмов в Палезо (Франция), где он получил Гран-при и заявку от жюри на продолжение. И в 1988 году Т/О «Экран» дало согласие на съёмку второго фильма («Я, конечно, вернусь…»), но режиссёром его стал Аветис Гарибян со своим сценарием, и заявка не была выполнена. Продолжение – рассказ о дальнейших судьбах некоторых героев первого фильма – Александру Шувикову удалось снять только в 2000 году, и он был назван «Человек может всё – 2, или 15 лет спустя». Но это уже другая история… Главное, что, к счастью, мы все имеем возможность видеть на экране работу мастера – Ю.Б. Некрасовой.

Возвращаясь к Иосифу Гольдину, добавлю: рассказывая о нём, Юлия Борисовна не раз говорила мне, что скоро будут организованы сеансы с заикающимися по телемосту, когда мы будем одновременно стоять на сцене с группами в разных городах. Кто бы мог тогда подумать, что этот замысел Ю.Б. Некрасовой будет осуществлен через 30 лет, когда ситуация изоляции 2020 и 2021 года поставит нас перед необходи-

мостью вести в режиме онлайн и сеансы, и всю работу с заикающимися и их семьями, сидящими у экранов компьютеров в разных городах…

Особо надо отметить, что Юлию Борисовну отличал *новаторский подход* и в практической работе с группами заикающихся, и в научных исследованиях. Главное в созданной Ю.Б. Некрасовой методике – *опора на положительное в человеке*, выявление, помимо традиционного «портрета болезни» (по А.Р. Лурии), личностных особенностей пациента и выстраивание его *«портрета неповторимости»* со знаком «плюс». Этому способствовала разработанная ею *динамическая психотерапевтическая диагностика* (литературные произведения «в связке» со специально подобранными тестами и опросниками) – основа подготовительного этапа. Полно эта диагностика представлена в докторской диссертации Некрасовой (1992), но уже в её статьях начала 1980-х годов она писала об этом. Уникальность данной диагностики в том, что, в отличие от любой традиционной констатирующей диагностики, она последовательно, от задания к заданию, заинтересовывает пациента и вызывает и смену положительных состояний в плане подготовки к предстоящему лечению, и настрой на творческую работу, и уверенность в победе над речевым недугом. То есть сама диагностика выполняет терапевтическую функцию.

Ю.Б. Некрасова первая применила *метод библиотерапии* (лечение направленным чтением) к лечению заикания, разработала метод *символотерапии* (использование лечебных символов в процессе социореабилитации), описала применение данных методов в индивидуальной и групповой формах. Она не боялась экспериментировать: были разработаны основные принципы логопсихотерапии, среди которых – парадоксальность методов и приёмов воздействия, сотворчество пациента и психотерапевта в организации лечебно-педагогического процесса. Она практически *ввела киносъёмку* в процесс групповой логопсихотерапии, подчинив её основной задаче восстановления нарушенного речевого общения у заикающихся (в группе 1993 года также велась киносъёмка).

Надо сказать, что Юлия Борисовна не была администратором, никогда не стремилась к руководящей работе, не любила шумных компаний и застолий, но была замечательным *организатором* и умела привлекать к своей работе многих людей (не только специалистов из области науки и культуры), заражая их своим энтузиазмом и пониманием важности помощи тысячам людей, страдающим от заикания… Только тот, кто не раз организовывал большие мероприятия, знает, сколько сил и времени требует подготовительный этап. Мастерство, настойчивость и стойкость в решении самых сложных технических и организационных проблем Некрасова проявляла и в этом. «Я великий звонарь!» – говорила она о себе, с утра до позднего вечера вызванивая всех необходимых людей и при подготовке съёмок фильмов, и договариваясь о сеансах в Театре на Таганке или о работе первой группы семейной логопсихотерапии в 1993 году на базе студенческого лагеря МГУ под Звенигородом (тогда не было мобильных телефонов, и у каждого, кому она звонила, были свои дела). При необходимости ехала сама на встречи и многочисленные переговоры.

При этом – великое бескорыстие и самоотдача. Юлия Борисовна никогда не работала «за деньги», хотя знала цену своего труда и мастерства. Желание было одно – помочь тысячам обездоленных заиканием людей. Главный талант Ю.Б. Некрасовой, о котором говорили все, кто её знал, – *безграничная, до самозабвения, любовь к заикающимся*, уме-

ние поддержать у них желание вылечиться и вызвать у сомневающихся и не верящих в успех «нетерпение к переменам к лучшему». Она умела безошибочно найти «ростовые точки» личности каждого пациента и превратить каждое занятие в интересную для всех работу – трудную, требующую большой отдачи, но творческую и радостную.

…Конечно, не все грани феномена личности Юлии Борисовны Некрасовой мы назвали, но и перечисленное подтверждает, что она была человеком неординарным и талантливым во многих проявлениях. Благодарю судьбу за возможность учиться у Мастера и работать рядом.

А.В. Суворов,
д. психол. наук, ст. н. с. ПИ РАО

МОБИЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ СИЛ КАК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ

С Юлией Борисовной Некрасовой я впервые встретился в октябре 1993 года, в вестибюле Психологического института Российской академии образования. Помнится, мы с мамой пришли за зарплатой, и Юлия Борисовна, разговорившись с мамой, то ли сама что-то заметила, то ли мама пожаловалась на мой остеохондроз, – и предложила поделать мне массаж спины. Мы согласились и стали приходить на сеансы массажа куда уж назначит Юлия Борисовна: чаще всего в лабораторию, а иногда и прямо в этот же вестибюль, где за перегородкой гардероба стояла кушетка. Мне всегда нравилась эта интеллигентская непосредственность, с которой человек готов делать своё дело в любых условиях. Прямо сейчас, не откладывая.

«Ух! Вот как всё просто у настоящих людей!» – восхищался, помнится, один из героев романа И.А. Ефремова «Час Быка», когда в ответ на просьбу увидеть руководителя земной экспедиции Фай Родис ему предложили пообщаться с ней прямо сейчас – по видеосвязи. Вот и у Юлии Борисовны всё горело, не откладывалось в долгий ящик ничего такого, что можно сделать немедленно. Нам с мамой это было особенно приятно в Москве, где договориться о встрече с соседом по лестничной площадке – целая история…

На этих сеансах массажа Юлия Борисовна попросила для своих пациентов – логоневротиков – мои стихи. Я напечатал подборку на зрячей машинке, и мама нашла какие-то публикации… Я спросил у Юлии Борисовны, что за пациенты у неё, могу ли я быть чем-то полезен, кроме текстов, и она пригласила нас принять участие в предстоящем этапе поддерживающей терапии группы 1993 года. Помнится, моя мама с особым усердием делала там дыхательную зарядку… Тогда же Юлия Борисовна познакомила нас со своей ученицей Наталией Львовной Карповой.

Нам было хорошо, уютно в группе заикающихся, мы отогревались душой. И я набрался нахальства – попросил у Юлии Борисовны помощи с защитой моей кандидатской диссертации. В той (давно уже несуществующей) лаборатории ПИ РАО, в которой я тогда числился, поддержки у меня не было, и я спросил, нельзя ли защититься в исследовательской группе академика А.А. Бодалёва, в которой работала

Юлия Борисовна. Поинтересовавшись темой диссертации, Юлия Борисовна сказала, что тема прекрасно вписывается в исследовательскую проблематику группы «Психология общения, развития и реабилитации личности», и мы договорились устроить обсуждение темы на ближайшем заседании группы.

На заседании Алексей Александрович Бодалёв задал мне ряд интереснейших вопросов, которые мы записали на диктофон, а затем их мне перепечатали по Брайлю. Из ответов на них родилась моя работа «Вчувствоваться, вдуматься», которую я писал параллельно с подготовкой к защите диссертации.

Наконец-то я попал в настоящий творческий коллектив, где работа каждого сотрудника – дело всех, а не его частное. Весь коллектив впрягся в подготовку моей защиты. Текст автореферата читали, обсуждали несколько раз, с учётом полученных замечаний, которые мама переписывала мне по Брайлю, я исправлял текст, получал новую порцию замечаний… В апреле 1994 года тему диссертации утвердили на Учёном совете ПИ РАО и сразу назначили день защиты. Юлия Борисовна была моим официальным оппонентом.

В сентябре 1994 года я официально перешёл в коллектив, организовавший защиту моей кандидатской диссертации, и мы стали регулярно встречаться в лаборатории с Юлией Борисовной, но вскоре она заболела и наши встречи прекратились…

Анализируя свои встречи с участниками групп семейной логопсихотерапии под руководством Н.Л. Карповой, куда меня с 1995 года регулярно приглашают, а также свою многолетнюю работу с детьми-инвалидами и их родственниками в лагерях Детского ордена милосердия в Москве и многих российских городах, а также, естественно, свой жизненный опыт, я давно пришёл к выводу, что помочь можно только тому, кто и сам себе помогает. Индивид должен быть не только – и не столько – объектом помощи (медицинской, психологической, социальной), сколько её субъектом. Не потребителем помощи, а помощником того, к кому обратился за помощью.

Это верно во многих случаях. На этом стоит разрабатываемая мною совместная педагогика: пока ребёнок-инвалид не осознал своей инвалидности, он не более чем объект реабилитирующих усилий извне. Общение с инвалидами других категорий и относительно здоровыми ребятами вынуждает его осознать свои проблемы, а доброжелательность окружающих, их поддержка, готовность прийти на помощь там, где он в одиночку не справится, стимулируют желание преодолевать социальные последствия инвалидности с опорой на антиэкстремальную коалицию, то есть на поддержку друзей. Осознание же инвалидности без поддержки окружающих приводит к озлоблению, к самоизоляции. Окружение воспринимается как в основном враждебное: «Зрячие дураки», – обобщают слепые, «Говорящие злые», – уверены глухонемые... Так же неуютно чувствуют себя среди людей с нормальной речью и логоневротики, что приводит лишь к усилению логоневроза.

Поэтому альфа и омега семейной логопсихотерапии – саногенный коллектив пациентов и их родственников, который формируется благодаря целенаправленным усилиям психотерапевта, организующего и стимулирующего самореабилитацию членов группы семейной логопсихотерапии. Саногенный коллектив возникает в период интенсивной психотерапии, которому предшествует длительный пропедевтический период. В этот

диагностико-пропедевтический период методики идёт тестирование, анкетирование, широко применяется библиотерапия, пациенты пишут сочинения по включённым в библиотерапевтический список текстам, и тем самым идёт подготовка сознания пациентов и их родственников к радикальному пересмотру своего отношения к логоневрозу.

Этот пересмотр происходит «взрывом» на 2-м этапе – во время сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии, когда в присутствии многочисленной аудитории психотерапевт внушает пациентам, что они себя недооценивают, могут куда больше, чем привыкли думать, и к концу сеанса каждый вполне отчётливо, не заикаясь, произносит первые слова и фразы. А после сеанса в терапевтических целях на пациентов на три дня накладывается молчание. Общаться можно как угодно, только не вслух.

Ю.Б. Некрасова в конце своей творческой жизни привлекла к участию в групповой логопсихотерапии сенсорных инвалидов с более или менее глубокими нарушениями зрения и слуха. Потом эстафету подхватила Н.Л. Карпова, приглашая слепоглухих в свои группы семейной логопсихотерапии. С их появлением всех пациентов и участвующих в группе их родителей и родственников в обязательном порядке стали обучать дактильной (пальцевой) речи. По разработанным А.В. Суворовым методикам ускоренного обучения дактильной речи все участники социореабилитационного процесса овладевают дактильным алфавитом на первом организационном сборе группы за день до сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии, а в период трёхдневного молчания могут применять для общения и этот «беззвучный» способ. Во время прихода слепоглухих гостей в группу происходит непосредственное знакомство их с пациентами и их родственниками, которые представляются индивидуально гостям по очереди, тем самым сдавая им своеобразный «зачёт» по дактильной речи.

Эта новая форма работы, введённая в логопсихотерапевтических группах с 1993 года, также способствует восстановлению полноценного речевого общения заикающихся, ставя их в ситуацию немного непривычного способа выражения своих мыслей и «подстраивания» под собеседника: как быстрее и чётче передать сообщение, как реагировать на подсказки в дактиле, которые помогают сделать общение более живым (мне не надо проговаривать всё слово полностью, как и при общении зрячеслышащих между собой, многое понятно из контекста). Но есть и ещё ряд моментов, объясняющих стремление Юлии Борисовны обучать заикающихся пальцевой речи: давно известна связь подвижности пальцев руки с речевыми центрами мозга, то есть дактиль может помогать заикающимся в нормализации речи. Конечно, хорошо бы исследовать эту проблему более пристально.

Совместная работа сенсорных инвалидов с заикающимися позволила также разработать новую форму психодиагностики на основе тактильного контакта ладонями рук. Впервые в группе семейной логопсихотерапии 1995 года экстрасенс – слабовидящая глухая И.М. Поволоцкая – подвергала пациентов и их родственников своеобразной психодиагностике: обходила стоящих кругом членов группы, подставляла свои ладони под их ладони или, наоборот, свои ладони держала над их ладонями и давала личностные характеристики каждому. Затем такую диагностику стал проводить и я, поскольку уже имел более чем десятилетний опыт общения с экстрасенсами.

Суть данной нетрадиционной диагностики в следующем: «прислушивание» к очень

слабым, обычно подпороговым, ощущениям, вызываемым энергопотоками (биотоками?) организма, оказывается весьма информативным, поскольку ладонные излучения – раздражитель столь же мало мистический, как и степень гладкости-шероховатости, нежности-грубости, сухости-влажности кожи, и выводы о некоторых качествах личности из этого контакта можно делать по аналогии с выражением лица, которое информирует более-менее точно об уме или глупости, доброте или злобности, любопытстве или равнодушии его обладателя. Ладони выражают не только актуальное психофизиологическое состояние человека (напряжённость-расслабленность, уверенность-неуверенность, открытость-закрытость), но и долговременное (настойчивость-уступчивость, активность-пассивность, лидерство-подчинённость). Как показывает опыт, не вдаваясь ни в какую мистику, мы можем констатировать, что о «выражении ладоней» можно говорить так же уверенно, как и о «выражении лица», но данный феномен также необходимо глубоко исследовать. И в то же время, как и обучение дактильной речи, диагностика по ладоням стала непременным элементом методики семейной логопсихотерапии.

Но главной формой участия слепоглухих в процессе социореабилитации заикающихся является свободная беседа с группой на этические темы, прежде всего этика общения между инвалидами и здоровыми. Постоянная работа с членами групп семейной логопсихотерапии позволяет сделать вывод о том, что наибольший успех достигается тогда, когда человек сам за себя начинает отвечать – и за свои отношения с окружающими, и за своё заикание, когда начинает больше верить себе и полагаться на себя, чем на некого волшебника, мага, кудесника, который все его проблемы решит без его участия (заснул с проблемами, проснулся – без). Чем меньше уровень саморефлексии и самоответственности, тем меньше результат, ибо психологическая сущность логоневроза – комплекс неполноценности. Наверное, упрощаю, но, думаю, не настолько, чтобы высказанные суждения были совсем неверными…

Я понимаю, что мои доводы в глазах членов группы особо авторитетны – отчасти потому, что я в гораздо более сложной ситуации, чем любой из них (ситуация слепоглухоты), а отчасти в силу продуманности моей позиции, осознанности её на теоретическом уровне. Публика моя нередко оказывалась в положении того мольеровского героя, который был крайне удивлён и обрадован, узнав, что всю жизнь говорил прозой…

Обобщая, можно говорить о двух психотерапевтических стратегиях. Одна – релаксационная. Человеку, чрезмерно зациклившемуся на своих невзгодах, предлагается расслабиться и «отпустить ситуацию». Другая стратегия – мобилизующая. Стратегия саморефлексии, самоответственности, самоконтроля: не ищи виноватых, а подойди к своим проблемам по-деловому; перестань твердить, что ничего не можешь, – так не бывает, всегда хоть что-нибудь да можешь в данный момент, вот это и делай. Решай то, что прямо сейчас решаемо, остальное тем временем «дозреет». Не психуй, а просто работай.

Какая из этих двух стратегий лучше? Думаю, что обе. Их можно и нужно сочетать. Напрягать волю там, где от тебя хоть что-то зависит прямо сейчас. И не устраивать истерику по случаю того, что зависит от тебя не всё. Делай, что можешь, – авось и больше сможешь, чем сейчас.

Конечно, легко сказать… Но, как заранее оправдываются подростки: «Я мало помог, но я буду стараться». Вот и будем стараться быть самим себе хозяевами.

Ю.Б. НЕКРАСОВА.
Фотодокументы

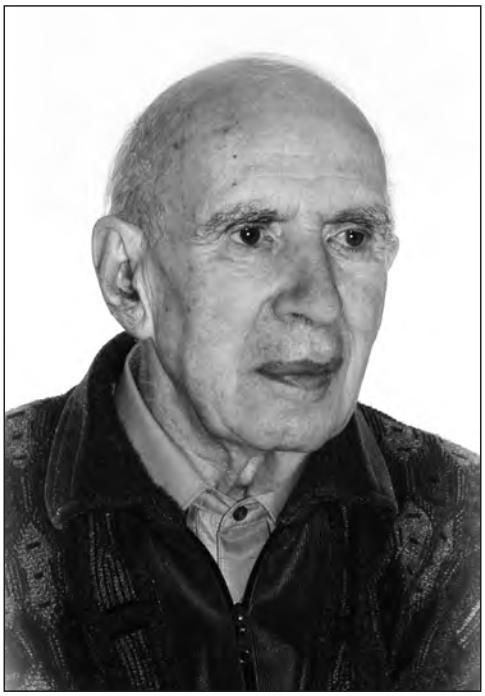
Ю.Б. Некрасова во время работы группы логопсихотерапии 1981 г.
Сеанс снятия молчания

Ю.Б. Некрасова во время работы группы логопсихотерапии 1981 г.
Аутогенная тренировка

Ю.Б. Некрасова во время работы группы логопсихотерапии 1986 г. и съёмок фильма «Человек может всё». За кинокамерой – режиссёр фильма А.И. Шувиков

Ю.Б. Некрасова во время работы группы логопсихотерапии 1988 г.
Слева от неё – лаборант Н. Скуратовская, справа – выпускник группы 1986 г.
И. Орлов и лаборант Е. Татаринская

Н.С. ЛЕЙТЕС:
биография, публикации, коллективный портрет, фотодокументы



Натан Семёнович Лейтес
(1918–2013)

БИОГРАФИЯ

Натан Семёнович ЛЕЙТЕС родился в 1918 году в Москве и всю жизнь прожил в столице, где закончил школу, а в 1945 году – филологический факультет МГУ и поступил в аспирантуру Института психологии АПН РСФСР. Он стал одним из любимых аспирантов Б.М. Теплова, который ценил в своём ученике умение тонкого наблюдения за испытуемыми и составления психологического портрета. В 1948 г. Н.С. Лейтес защитил под его руководством кандидатскую диссертацию по теме «Склонность к труду как фактор одарённости», в 1970 г. – докторскую диссертацию «Возрастные и типологические предпосылки общих умственных способностей».

С 1965 по 1970 г. Н.С. Лейтес работал в лаборатории психофизиологии под руководством В.Д. Небылицына, а с 1973 по 1978 г. сам возглавлял группу по изучению склонностей и способностей. В 1978 г. вышел на пенсию из-за несогласия с научной линией руководства института, но продолжал свои исследования и публиковался в научных журналах, готовил монографии. С 1986 г. Натан Семёнович возобновил сотрудничество с НИИ ОПП АПН СССР (в настоящее время – Психологический институт РАО), будучи приглашённым к работе по программе «Одарённые дети» и консультантом Центра творческой одарённости. С 1993 до 2005 года работал в должности главного научного сотрудника лаборатории теории и истории психологии ПИ РАО.

В работах «Об умственной одарённости» (1960), «Умственные способности и возраст» (1971), «Способности и одарённость в детские годы» (1984) Н.С. Лейтес проанализировал качественные различия в умственной одарённости школьников и разработал оригинальный метод сравнения психологических характеристик одарённых детей, поставил вопрос о соотношении индивидуального и возрастного в ходе становления интеллекта. Ввёл понятие «возрастная одарённость». В его работах даётся анализ трёх школьных возрастов и разных вариантов неравномерности хода возрастного развития в контексте изучения склонностей и способностей детей.

Другое направление исследований Н.С. Лейтеса связано с изучением психологических характеристик темперамента и является существенным вкладом в развитие дифференциальной психологии («Опыт психологической характеристики темперамента», 1956), так же как изучение феномена «последействия» на основе разработанной им оригинальной методики «двигательного последействия». Большое значение как для диагностики одарённости, так и для анализа её структуры имели его исследования, посвящённые роли умственной активности в структуре развивающегося интеллекта («К вопросу о динамической стороне психической активности», 1977) и особенностей развития одарённости в детстве («К проблеме сензитивных периодов психического развития человека», 1978; «Ранние проявления одарённости», 1988).

Всего Н.С. Лейтесом опубликовано более 100 работ, его труды переводились в ГДР, Венгрии, Румынии и США. Под его руководством выполнено 10 кандидатских диссертаций, в том числе иностранными аспирантами. Н.С. Лейтес – почётный член Общества психологов России, лауреат премии Правительства РФ за 1998 г.

Многолетние исследования Н.С. Лейтеса обобщены в его книгах «Возрастная одарённость и индивидуальные различия. Избранные труды» (1997, 2007, 2008), «Возрастная одарённость школьников» (2000). Под редакцией Н.С. Лейтеса и с его авторским участием издано учебное пособие для студентов «Психология одарённости детей и подростков» (1996, 2000); он был соредактором коллективных монографий «Библиопсихология и библиотерапия» (2005) и «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (2014).

Опубликовано: Марцинковская Т.Д. Лейтес Натан Семёнович // Психологический лексикон. Персоналии / Ред. Л.А. Карпенко. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – с. 265–266.

Н.С. Лейтес

ВОЗРАСТНЫЕ И ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

(Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора психологических наук. М., НИИ ОПП АПН СССР, 1970. 31 с.)

В диссертации представлены результаты многолетнего исследования проблемы становления общих умственных способностей в школьном возрасте. Работа проводилась в Институте психологии АПН СССР и ряде московских школ, где мы систематически бывали на уроках, устанавливали длительные контакты с учащимися, собирали сведения о путях развития отдельных учеников от педагогов и родителей и т. д. Применялись преимущественно такие методы изучения, как наблюдение, биографический метод, естественный эксперимент, беседы, анализ продуктов деятельности.

Диссертация состоит из введения, трёх частей (по три главы в каждой) и заключительного раздела. Во введении дано обоснование проблемы возрастных и типологических предпосылок развития способностей и методов её исследования. В первой части диссертации выясняется возрастная специфика личности и деятельности учащихся младших, средних и старших классов, главным образом – те возрастные особенности, которые могут рассматриваться как предпосылки развития общих умственных способностей. Вторая часть знакомит с разными вариантами самого хода возрастного развития, рассматриваемыми, опять-таки, с точки зрения становления общих способностей. Третья часть посвящена типологическим различиям в общих умственных способностях школьников. В заключительном разделе диссертации обсуждается вопрос о соотношении умственного развития, обучаемости и способностей. Библиография содержит 640 наименований, из них 50 – на иностранных языках. Объём рукописи – 25 п. л.

I. Постановка проблемы и общие принципы её исследования

Способности – свойства личности, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности деятельности. Всестороннее развитие способностей – одна из основных задач коммунистического воспитания.

Мы исходим из того, что способности формируются и развиваются в ходе жизни, в деятельности. Врождённые задатки – особенности физической организации ребёнка, прежде всего особенности его нервной системы, мозга – необходимые предпосылки психического развития, но они не несут в себе готовых способностей, они являются только одним из условий очень сложного процесса формирования психических свойств. Вопросы об относительной роли наследственности и среды, о соотношении созревания и психического развития, о движущих силах психического развития неоднократно освещались – с позиций диалектического материализма – в трудах советских психологов (Б.Г. Ананьев, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов).

В советской психологии подробно изучались способности к некоторым специальным видам деятельности. Прежде всего может быть указана сыгравшая особенно важную роль в разработке диалектико-материалистического подхода к проблеме способностей и одарённости монография Б.М. Теплова о музыкальных способностях. Многостороннему изучению были подвергнуты способности к изобразительной деятельности (В.И. Киреенко), способности школьников к занятиям математикой (В.А. Крутецкий), организаторские способности (Л.И. Уманский). Что же касается общих умственных способностей, то им ещё не было уделено того внимания, которого, несомненно, требует к себе эта сторона личности.

Общие способности обнаруживаются в широте, многообразии возможностей человека и определённом единстве проявляемых им свойств. К общим способностям относятся, прежде всего, свойства ума, и поэтому часто общие способности называют общими умственными способностями или интеллектом (хотя они могут существенно зависеть также от особенностей волевых и эмоциональных). Совокупность общих способностей называют одарённостью, или общей одарённостью.

Изучение способностей (в их числе – и наиболее общих) – важный раздел дифференциальной психологии. Несомненно, что существуют значительные индивидуальные различия между людьми как по уровню, так и по своеобразию общих способностей.

Вместе с тем общие способности (интеллект, общая одарённость) свойственны каждому психически полноценному человеку. Дифференциальный аспект проблемы способностей и аспект общепсихологический взаимосвязаны и дополняют друг друга.

При подходе к различиям по способностям важно учитывать человеческие возможности вообще (А.Н. Леонтьев). Применительно к детским способностям таким необходимым для изучения индивидуальных различий «фоном», «почвой» являются возрастные особенности, характеризующие общие для всех детей этапы развития.

Способности ребёнка развиваются по многим направлениям. Дети овладевают бытовыми навыками, речью (что имеет чрезвычайное значение для высшей нервной

деятельности), знаниями основ наук и трудовыми умениями – всем необходимым для участия в жизни общества. При этом растущий человек обнаруживает не только те или иные специальные данные, но и широту своих возможностей. В условиях общеобразовательной школы развитие именно общих умственных способностей учеников выступает на первый план.

Не подлежит сомнению, что все способности, в том числе и общие умственные способности, развиваются в процессе взаимодействия ребёнка с окружающим миром благодаря усвоению общественного опыта. Не менее несомненно и то, что при подходе к проблемам становления способностей должны в полной мере учитываться внутренние условия развития.

Две идеи – выдвинутые в трудах Б.М. Теплова – были исходными в нашей работе. Одна идея – о том, что способности существуют только в движении, в развитии. Если способности вообще не могут быть величиной неизменной, раз и навсегда данной, то тем более нет оснований предполагать постоянство способностей у детей в разные возрастные периоды. Другая идея – необходимость качественного подхода к проблемам способностей и одарённости. Понимание того, что индивидуальные варианты способностей различаются не столько по величине, сколько по своеобразию и могут быть равноценными, противостоит односторонне количественному подходу как к индивидуальным, так и к возрастным различиям между детьми, позволяет увидеть в каждом периоде детства прежде всего качественно особую ступень с её неповторимыми достоинствами и возможностями.

Необходимость изучения целостной структуры возможностей человека в их возрастном развитии многосторонне обоснована Б.Г. Ананьевым.

Следует остановиться на некоторых вопросах общего порядка, рассмотрение которых может дать представление о научном контексте излагаемого в диссертации исследования.

Прежде всего – вопрос о современном состоянии изучения проблемы интеллекта. Интеллект, или ум, характеризует возможности теоретического познания и практической деятельности человека (существует много определений этого понятия, но нет какой-либо общепринятой формулы). Самое существенное для человеческого интеллекта состоит в том, что он позволяет отражать закономерные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира и тем самым даёт возможность творчески преобразовывать действительность. Слово «интеллект» (английское intelligence, немецкое intelligenz, французское intelligence) стало в зарубежной психологии синонимом словосочетания «общая одарённость».

В контексте нашей работы нет надобности специально останавливаться на анализе тестовых методик измерения интеллекта. В советской психологии общепризнано, что подавляющее большинство тестов, не имея под собой прочно обоснованной научной базы, являются «слепыми пробами», которые не могут дать научно ясных результатов. За последние десятилетия в зарубежной психологии проведено множество исследований структуры интеллекта посредством факторного анализа. По Ч. Спирмену, существует общий для всех интеллектуальных тестов генеральный фактор, а также специфические факторы; Л. Тэрстоном была разработана мультифакторная

схема, согласно которой существует ряд «первичных умственных способностей»; Дж. Гилфорд разработал «единую структуру интеллекта», выделяя в интеллекте три стороны: одни факторы характеризуют выполняемые умственные операции, другие – особенности материала, используемого в тестах, третьи – получаемый продукт или результат мышления (по такой «трёхмерной» схеме должно существовать чуть ли не 120 интеллектуальных факторов).

В современных исследованиях структуры интеллекта, проводимых с помощью факторного анализа, заметно стремление выйти за пределы собственно познавательных способностей; такая тенденция наиболее отчётливо выражена у Д. Векслера, разработавшего батареи тестов и вопросников, имеющих целью выделить «факторы интеллекта неинтеллектуального типа». Но самая совершенная математическая обработка результатов применения чисто эмпирических тестов не может раскрыть действительную природу изучаемого явления.

В буржуазной психологии существует огромный разрыв между массовым тестированием («индустрией тестов», «тиранией тестов», пользуясь выражениями Б. Хоффмена, 1964) и совершенно недостаточной – с позиций прагматизма и эклектики – разработкой вопросов теории. В трудах англо-американских психологов по проблемам интеллекта [характерны обзоры К. Макнеймера (1964), Г. Фергюсона (1965)] по преимуществу обсуждаются едва ли не полностью схоластические вопросы о значении и относительной роли выделяемых факторов. Применяемые тесты продолжают оставаться слепыми пробами.

Ещё Тэрстону пришлось допустить, что генеральный фактор нужен, чтобы объяснить зависимости между первичными способностями; правда, этот фактор рассматривался им как фактор «второго порядка», не имеющий сколько-нибудь важного значения. Относительность независимости «первичных способностей», положительно коррелирующих между собой, подчёркнута в работах Ф. Вернона. К настоящему времени различие между сторонниками первенствующего значения общего фактора интеллекта, и фактористами, следующими за Тэрстоном, уже потеряло свою остроту.

Показательна в этом отношении получившая распространение на Западе концепция Р. Кеттела, сторонника изучения наиболее общих способностей, о двух видах интеллекта (соответствующих двум выделенным им факторам): «текучий» (fluid) и «кристаллизованный» (cristallized) интеллекты. Эта концепция является как бы промежуточной между взглядами на интеллект как на единую общую способность и представлениями о множественности умственных способностей. По Р. Кеттелу, текучий интеллект выступает в задачах, которые требуют приспособления к новым ситуациям, он зависит от наследственности и достигает максимального уровня к 14–15 годам; кристаллизованый интеллект выступает при решении задач, требующих навыков и использования прошлого опыта, он зависит по преимуществу от влияний среды и может увеличиваться до 25–30 лет. Компромиссный, эклектический характер этой концепции, как бы раздваивающий интеллект на две сущности, выступает, в частности, при рассмотрении вопросов о роли наследственности и среды.

С иных методологических позиций, на гораздо более высоком теоретическом уровне рассматривается проблема общих способностей в советской психологии.

В формулировании марксистских, диалектико-материалистических принципов подхода к этой проблеме важную роль сыграли труды С.Л. Рубинштейна (в них раскрыта принципиальная сторона таких вопросов, как значение деятельности для формирования общих способностей, взаимосвязь общего и специального в способностях, соотношение внешних и внутренних условий развития одарённости и др.).

Давний спор о том, представляет ли собой интеллект единую функцию или же сумму специальных способностей, во многом основан на чрезмерном противопоставлении общего и специального. Общие и специальные моменты способностей взаимообусловлены, взаимопроникают, они совместно развиваются в деятельности.

Никакие способности не представляют собой чего-то изолированного в человеке. Применительно к общим способностям особенно очевидно, что они не могут быть сведены только к познавательной сфере. Замечательным образцом исследования общих способностей, понимаемых как личностные свойства, может служить работа Б.М. Теплова об уме полководца (посвящённая проблемам «практического мышления»). Характернейшая особенность этой работы состоит в том, что собственно интеллектуальные свойства раскрыты в ней в тесной связи с другими сторонами личности, прежде всего с особенностями волевыми.

Советские психологи исходят из представлений о взаимопроникновении способностей и склонностей, связывают уровень умственной деятельности с потребностной стороной личности (А.Г. Ковалёв, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Ю.А. Самарин и ряд других видных психологов, затрагивающих эту проблему менее подробно).

В свете сказанного представляется весьма актуальным ближе подойти к вопросу о личностном характере интеллекта, попытаться выяснить те внутренние психологические предпосылки, которые содействуют формированию и подъёму общих умственных способностей.

Личностный подход может показаться чрезмерно широким, он как бы угрожает потерей самого предмета исследования – «способностей». Но, по-видимому, термин «общие способности» («общая одарённость») и должен обозначать свойства целостной личности, а отличительная особенность таких свойств состоит в том, что они характеризуют человека со стороны его общих возможностей как субъекта деятельности (трудовой, учебной).

Подходя к вопросу о роли возрастных факторов в развитии способностей, следует иметь в виду, что особенности определённого возраста отнюдь не представляют собой чего-то неизменного, лишь повторяющегося испокон веков; сами возрастные особенности и динамика их развития в очень большой степени зависят от общественно-исторических условий (Д.Б. Эльконин).

Вопросы теории возраста ещё не получили достаточного освещения и во многом являются дискуссионными (важный вклад в их разработку вносят труды Б.Г. Ананьева).

За последнее десятилетие в советской психологии заметно возросло внимание к проблемам возрастных особенностей. На первый план выдвинулся вопрос об ускорении умственного развития, о неосновательности сложившихся в прошлом пред-

ставлений о возрастных возможностях детей: в целых классах процесс обучения происходит в условиях активизации методов занятий и более рационального построения программ (Л.В. Занков), в условиях, когда программы стали включать в себя знания, казавшиеся прежде «сверхтрудными» (Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов). Эти психолого-педагогические эксперименты как бы вскрывают резервы детского интеллекта, они исходят из прогрессивных идей, согласно которым обучение должно вести за собой развитие (Л.С. Выготский). В советской психологии широко обсуждаются дискуссионные вопросы, касающиеся проблемы взаимосвязи обучения и развития.

Отдавая должное положительной роли работ, выясняющих зависимость умственного развития от особенностей процесса обучения и содержания передаваемых учащимся знаний, нужно признать, что в центре внимания при этом оказываются по преимуществу педагогические вопросы, а собственно возрастная специфика интеллекта раскрывается недостаточно (подробный обзор исследований советских психологов по проблемам развития ребёнка дан Г.С. Костюком, 1967).

Среди зарубежных работ по проблеме возрастного развития должны быть отмечены исследования Ж. Пиаже и возглавляемой им школы, согласно которым умственное развитие ребёнка проходит ряд качественно своеобразных генетических стадий. Однако, как справедливо отмечают в своём анализе новейших работ Женевской школы А.В. Запорожец и Л.А. Венгер (1968), в этих исследованиях проводится идея о том, что социальные условия якобы лишь несколько ускоряют или замедляют процесс психического развития, не влияя существенным образом на его характерные особенности (неправомерность такой недооценки социальных факторов явствует из известных работ А.Н. Леонтьева, А. Валлона и других).

В исследованиях по детской психологии школы А. Валлона – Р. Заззо определённый интерес представляют указания, хотя и разрозненные, на качественные различия в особенностях внимания, интересов, волевой регуляции действий и характере интеллектуальных операций у школьников, находящихся на разных стадиях возрастного развития.

Углублённое изучение возрастных этапов умственного развития школьников – ещё в значительной мере задача будущего.

Возрастные особенности, по-видимому, имеют самое непосредственное отношение к формированию способностей и индивидуальных различий по способностям. Это особенно значимое для нашей работы положение требует некоторых разъяснений.

Нередко возрастное развитие рассматривается почти исключительно как процесс обогащения и увеличения психических сил. Но такое понимание является по меньшей мере недостаточным. Заблуждением было бы думать, например, что по мере того, как ребёнок становится старше, создаются более благоприятные условия для развития его способностей. Известно, что мозг ребёнка особенно податлив к окружающим воздействиям и что выработка многих качеств происходит у детей успешнее, чем у взрослых. Очень важно – именно в связи с вопросом о способностях – не упускать из виду, что каждый детский возраст имеет свои особые, неповторимые достоинства и что переход от одного возраста к другому связан не только с приобретениями.

В работах по детской психологии все более широкое признание получает идея о так называемых сензитивных периодах, периодах повышенной чувствительности к определенным воздействиям (на их особую роль в развитии ребенка обращал внимание Л. С. Выготский, о них как о несомненном явлении пишут А. Н. Леонтьев и А. В. Запорожец, их значение подчеркивает Б. Г. Ананьев).

Многочисленные жизненные факты указывают на то, что в отдельные периоды детства возникают повышенные возможности для развития психики в тех или иных направлениях, имеющие временный, преходящий характер.

Чрезвычайно показателен период овладения речью, когда всех нормальных детей отличает необычайная чуткость к языку, особая активность в отношении языковых форм, элементы языкового творчества; эта особая расположенность к языку, выполнив свою жизненную функцию – сделав возможным быстрое овладение формами языка и мышления, – затем резко идёт на убыль.

Подобным образом обстоит дело не только с речевыми способностями. К возрастным периодам приурочиваются признаки и некоторых других ценнейших качеств интеллекта. Именно в детские годы у каждого нормального ребёнка наблюдается необыкновенная любознательность (так называемый возраст «почемучки»), свежесть и острота восприятия – способность удивляться, яркость воображения (выступающая, в частности, в творческих играх), некоторые проявления ясности, конкретности мышления, и т. д. По-видимому, в разные периоды детства возникают условия, когда некоторые предпосылки развития с необходимостью усиливаются, активизируются.

Уже из сказанного следует, что правомерно говорить **о возрастных предпосылках способностей**, имея в виду обусловленные возрастом повышенные возможности развития в тех или иных направлениях. Предпосылки способностей, специфичные для отдельных детских возрастов, эти особые «временные состояния» (если можно говорить о временных состояниях применительно к периоду жизни) – реальность, которую необходимо в полной мере учитывать.

Имеются основания предполагать, что в ходе возрастного развития выявляются предпосылки не только специальных, но и наиболее общих способностей, в каждом детском возрасте – преимущественно определённой их стороны.

Очень существенно, что некоторые возникающие с возрастом свойства, оказываясь лишь чем-то преходящим у одних детей, в большей или меньшей мере закрепляются и становятся достоянием личности у других. Отсюда неразрывная взаимосвязь изучения возрастных и индивидуальных особенностей.

Какими методами исследовать становление общих способностей? Современный уровень научных знаний в области психологии личности, на наш взгляд, убеждает в том, что первостепенную роль при изучении таких проблем должны играть неэкспериментальные методы, и главный среди них – метод наблюдений; материалы широких, тщательных и многообразных наблюдений дают реальное знание о предмете «в первом приближении», позволяют выявить существенную проблематику, избежать крайних и неосновательных точек зрения.

Назовем опубликованные за последние 10 лет работы, в которых центральное место занимают подробные характеристики учащихся: сборники под редакцией

Л.И. Божович (1960), Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой (1967), книги А.И. Ильиной (1960), Л.С. Славиной (1966), исследование В.Э. Чудновского (1968). Многостороннее описание отдельных учеников и сравнение сверстников друг с другом может быть достаточно адекватным способом раскрытия определённых сторон психологии личности.

В работах зарубежных психологов дискутируется проблема двух возможных подходов к изучению личности. Один подход (идиографический) подчёркивает уникальность каждой личности, необходимость уловить присущее ей неповторимое своеобразие (Г. Олпорт). Другой подход (номотетический) подчёркивает важность обобщённого знания, необходимость нахождения общих закономерностей в психологии личности (Х. Айзенк). Но нет оснований рассматривать как альтернативы индивидуальное и общее, описание и объяснение. Накопление жизненных фактов и их психологический анализ, по-видимому, совершенно необходимы, в частности, в области психологии способностей.

В диссертации широко представлены психологические характеристики как больших групп учащихся, так и отдельных учеников.

II. Три школьных возраста

С целью выявления возрастных особенностей школьников мы проводили систематическое изучение учащихся 2-х, 6-х и 9-х классов (возраст, соответственно, 8–9, 12–13 и 15–16 лет), стремясь охватить основные сферы их жизнедеятельности. Рассматриваемые в диссертации материалы об учащихся младшего, среднего и старшего возраста могут дать некоторое конкретное представление о тех возрастных особенностях, которые, судя по всему, имеют ближайшее отношение к становлению общих способностей.

У второклассников обращают на себя внимание повышенная готовность усваивать, доверчивое подчинение авторитету, вера в истинность всего, чему учат; эти особенности представляют собой подлинный залог обучаемости и воспитуемости в младшем школьном возрасте. Другие особенности выступают на первый план у шестиклассников: вступление в подростковый возраст знаменуется новым уровнем самостоятельности, для подростков 12–13 лет характерны опережающая развитие других сторон личности потребность в деятельности, подъём энергии и широта склонностей. У девятиклассников очень заметны работа анализирующей мысли, склонность к рассуждениям и особая эмоциональность, для подростков 15–16 лет характерны также тяготение к значительным жизненным целям, склонность к саморегуляции и самовоспитанию. Наш анализ не ограничивался интеллектуальной стороной психологического облика учащихся – личностный подход во многом составляет пафос выполненной работы.

Мы использовали в первой части диссертации тот способ выявления возрастных изменений, который получил название метода «срезов» (ему иногда противопоставляют так называемый лонгитюдный метод – длительное прослеживание возрастных изменений у одних и тех же детей). В известной мере случайные «пункты» развития,

на которых мы сосредоточили внимание (2-е, 6-е, 9-е классы), во всяком случае обеспечивали сравнение заведомо разных возрастных периодов; при значительных интервалах между этими периодами возрастные особенности не могли быть заслонены какими-нибудь другими чертами.

В наших материалах по каждому возрастному периоду выступили специфические противоречия в развитии учащихся. У второклассников – определённое несоответствие между умственным развитием и учебными навыками, неизбежный формализм некоторых знаний. У шестиклассников – расхождение между подъёмом деятельной энергии и действительными умственными возможностями, борьба за независимость и тяготение к старшим. У девятиклассников – совмещение в их умственном облике свойств «мыслительного» и «художественного» типов, готовность увлекаться людьми и усиление критического отношения к окружающим. Наблюдавшиеся жизненные факты подтверждали ту точку зрения, согласно которой «внешние и внутренние противоречия», способы преодоления возникающих противоречий играют исключительно важную роль в ходе возрастного развития (А. Валлон, А.В. Веденов).

Сопоставление особенностей школьников разных возрастных групп отчётливо обнаруживало, что каждый из основных этапов школьного детства вносит свой качественно особый вклад в формирование способностей. Для более полного раскрытия роли возрастных особенностей в становлении общих способностей мы прослеживали и самый ход возрастного развития учеников.

III. Неравномерность возрастного развития

Изучение одних и тех же школьников в разные годы, а также сведения, получаемые от педагогов и родителей об изменениях, которые происходили с некоторыми детьми на протяжении их школьной жизни, позволили рассмотреть разные варианты самого хода возрастного развития.

Особый интерес представляют случаи очень яркого проявления общих способностей в младшем школьном возрасте (наши первые наблюдения за детьми с признаками особой одарённости проводились около 20 лет тому назад, в диссертации подводятся некоторые итоги их возрастного развития). По нашим материалам и по данным других исследователей, дети, значительно опережающие свой возраст, как правило, обнаруживают с годами тенденцию к «выравниванию» и вместе с тем сохраняют уровень возможностей значительно выше среднего. Случаи необычайно ранних умственных достижений особенно выразительно обнаруживают внутреннюю близость, переплетение проблем возрастного развития и формирования способностей.

Прежние и новые наблюдения говорят о том, что в детском возрасте, когда ещё не успели развиться специальные данные, важнейшую роль в становлении способностей играет общая умственная активность, расположенность к умственному напряжению. Такую повышенную потребность в деятельности можно рассматривать как фактор самой одарённости: от склонности и способности к умственным усилиям во многом зависит возможность осуществления и степень успешности любых видов деятельности. Вместе с тем характернейшая черта детей с ранними умственными

достижениями находится в очевидной связи с темпом их возрастного развития: дети тянутся к умственным усилиям потому, что в такой нагрузке органически нуждается их развивающийся мозг. В детском возрасте ещё нет возможности отличить признаки временного явления, связанного с темпом возрастного развития, от постоянной индивидуально-психологической особенности.

Об относительном значении примет одарённости в детском возрасте и очень важной роли возрастных особенностей красноречиво свидетельствует бурный подъём общих способностей у рассматриваемой категории детей, нередко сменяющийся в дальнейшем разочаровывающим спадом. Сами эти подъёмы нуждаются в объяснении. Даже и наиполноценнейшее развитие у ребёнка достоинств только данного периода детства, не говоря уже об ограниченности значения такого развития для будущего, не может объяснить того удивительного богатства возможностей, которым блещут в определённом возрасте некоторые дети. Имеющиеся материалы убеждают в том, что именно опережение возраста может стать условием особого расцвета способностей (хотя бы и временного), но лишь в случаях, когда при этом сохраняются, развиваются и достоинства пройденного возрастного периода. Резкое опережение сверстников обнаруживается у младших школьников не просто в объёме знаний и умений, но и в такой деятельной энергии, самостоятельности и активности, которые обычно присущи уже подростковому периоду. Сочетание возрастных факторов, идущих от разных периодов детства, обусловливает как бы удвоение, а может быть и многократное усиление предпосылок общего развития.

Несравненно чаще, чем случаи массивных опережающих сдвигов в возрастном развитии, встречаются случаи неравномерности возрастного развития, когда лишь частично ускоряется или задерживается развитие личности. В диссертации это показано на примере учащихся среднего школьного возраста.

Среди школьников-сверстников, учеников одного и того же класса, немало таких, у которых ещё очень заметны черты пройденного возрастного периода. Имеющиеся материалы говорят о том, что это не обязательно означает снижение общих способностей: школьники, тяготеющие к предшествующему возрастному периоду, встречаются и среди самых сильных учеников; затянувшиеся черты детскости у некоторых таких учащихся могут выступить даже как преимущество их. Не является однозначной и та роль, которую могут играть сдвиги в сторону опережения: конечно, опережающее развитие означает подъём уровня умственных возможностей, который может сохраниться, но, будучи связано с преждевременным ослаблением или устранением некоторых свойств своего возраста, оно несёт с собой и некоторые отрицательные моменты.

Нами проводились специальные наблюдения за старшеклассниками с относительно поздним (применительно к школьному периоду жизни) подъёмом общих способностей. Эти случаи указывают на то, что существует тип возрастного развития, как бы противоположный «вундеркиндному», когда свойства способностей выявляются и формируются не на начальных стадиях обучения, а в ходе дальнейшего развития. Случаи неожиданного расцвета интеллекта в старшем школьном возрасте снова сталкивали с проблемой возрастных предпосылок общих способностей. Судя

по всему, среди внутренних условий такого рода сдвига в развитии способностей очень существенное значение имеет то своеобразное сочетание, совмещение ряда возрастных особенностей, которое происходит с наступлением ранней юности и которое впервые оказывается возможным в этом возрасте.

Таким образом, имеются большие различия между школьниками, характеризующие самый ход возрастного развития. Интересно, что некоторые пути возрастного развития, на первый взгляд менее благоприятные – связанные с продлением, задержкой каких-нибудь возрастных черт, могут оказаться весьма перспективными и обусловливать последующий подъём умственных возможностей.

Принадлежность к определённому варианту возрастного развития, разная выраженность тех или иных возрастных свойств могут указывать на формирующиеся черты индивидуальности. Индивидуальные особенности отнюдь нельзя считать внешними по отношению к особенностям возрастным. Формирование индивидуальных свойств происходит в ходе возрастного развития, и многие черты индивидуальности – как положительные, так и отрицательные – бывают обусловлены сохранением в более позднем возрасте, на новом уровне развития, тех особенностей, которые обычно связаны с определённым возрастным этапом.

IV. Типологические особенности

Неповторимое своеобразие каждой личности, разумеется, не исключает наличия у неё определённых типических черт, общих для большого числа людей. Некоторые из таких типических свойств, проявляясь уже в раннем возрасте, могут выступить как постоянно действующие факторы психического развития.

Основополагающее значение для психофизиологического подхода к типологическим различиям имеют павловские идеи о типах высшей нервной деятельности. Можно говорить о двух психофизиологических типологиях, разрабатываемых советскими психологами. Одна имеет обоснование в учении об «общих» типах высшей нервной деятельности (типах, понимаемых как комплексы основных свойств нервной системы), другая основана на представлениях о «специально человеческих» типах высшей нервной деятельности (типах, понимаемых как определённое соотношение «первой» и «второй» сигнальных систем). Обе типологии ценны тем, что они допускают «наложение», «слитие» психологического и физиологического.

Нами были проведены исследования (на школьниках) по каждой из указанных типологий. Это дало возможность и со стороны типологических различий рассмотреть проблему предпосылок развития способностей.

Общие типы нервной системы и своеобразие способностей

Известно, что нет прямого, однозначного соответствия между свойствами типа нервной системы и «картиной поведения» (временные, условные связи, вырабатывающиеся в ходе жизни, могут затушёвывать, маскировать свойства типа); лабораторные эксперименты являются наиболее надёжным, основным способом диагностики свойств типа нервной деятельности. Вместе с тем совершенно неосновательным было бы отрицание значения жизненных показателей для характеристики типа нерв-

ной деятельности. Возможность истолкования особенностей поведения как показателей именно типологических свойств зависит от знания истории их формирования, правильного учёта окружающих воздействий. Раскрытие тех психологических черт, которые могут быть признаны выражением свойств типа нервной системы, – особая научная проблема.

В течение длительного времени мы вели наблюдения за специально выделенными учащимися старших классов. Нас интересовала преимущественно их умственная сфера. Основное значение для проведённой работы имело сопоставление учеников со значительными умственными способностями, но резко различающихся по типу нервной деятельности. В многосторонних характеристиках мы стремились прежде всего выявить то своеобразие общих умственных способностей, которое неотделимо от свойств темперамента.

Проведённая работа позволила выделить некоторые психологические особенности, которые хотя и предварительно, гипотетически, но всё же могут быть признаны показателями основных свойств типа нервной деятельности. Так, на силу возбудительного процесса указывает устойчивая умственная активность, склонность к новому и сложному материалу. К числу признаков, характеризующих силу тормозного процесса, относятся способность быстро гасить в сознании посторонние моменты и предыдущую деятельность, возможность осуществлять нужные перерывы в деятельности. Показателем слабости основных нервных процессов может служить прежде всего малая выносливость в умственной работе; вследствие слабости нервной системы может возникнуть чрезмерное стремление к планированию, повышенная потребность во внешних опорах. Признаки уравновешенности основных нервных процессов – равномерность, плавность выполнения деятельности, относительная лёгкость выполнения работы (меньше требуется времени и сил на «саморегулирование»). О преобладании возбудительного процесса над тормозным можно судить по чрезмерной стремительности действий, препятствующей нужному сосредоточению на определённом объекте. Подвижность нервных процессов выявляется в моменты переключения с одного занятия на другое, о ней бывает можно судить по действиям в изменяющихся ситуациях, она накладывает заметный отпечаток на устную речь. Разумеется, все названные индивидуально-психологические особенности могут в той или иной мере служить показателями свойств типа нервной системы лишь «при прочих равных условиях», т. е. при достаточно полном учёте других факторов, которые могут влиять на динамические особенности поведения.

Понятно, что в поведении, в деятельности свойства типа нервной системы не могут выступать изолированно друг от друга: «жизненные показатели» указывают лишь на относительно большую роль какого-нибудь из типологических свойств в тех или иных индивидуально-психологических особенностях.

Наша работа о темпераментах в их связи с общими умственными способностями носила как бы разведывательный характер, представленные выводы рассматривались лишь как предварительные. Принципиальное значение имело установление того, что школьники со слабостью типа нервной системы могут быть и среди самых сильных учеников.

Не следует, однако, упускать из виду, что у лиц со слабостью нервной системы быстрее наступает утомление, их внимание в высокой мере подвержено влиянию отвлекающих раздражителей, а в условиях, когда действуют очень сильные, неожиданные или устрашающие раздражители, лица слабого типа именно в силу своих физиологических особенностей могут оказаться не в состоянии справляться с деятельностью (К.М. Гуревич).

Главное состоит в том, что даже простейшие элементы способностей, как на это не раз указывал Б.М. Теплов, нельзя полностью свести к типологическим свойствам: способности человека формируются в деятельности, развиваются по психологическим закономерностям, а не заложены в свойствах нервной системы. Значение типологических различий для сложных форм деятельности состоит прежде всего в том, что типологические особенности являются условием выработки индивидуального стиля деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов): человек, овладевший мастерством, действует в соответствии со своими типологическими особенностями, его индивидуальные способы работы позволяют опираться на сильные стороны типа нервной системы и компенсировать слабые.

Последующие исследования подтвердили значимость некоторых из полученных нами «жизненных показателей» на большем числе испытуемых и в сопоставлении с результатами лабораторных экспериментов. В настоящее время в лаборатории дифференциальной психофизиологии Института психологии АПН СССР на весьма большом числе испытуемых (свыше 200 человек) проводится сопоставление «жизненных показателей» с экспериментальными данными (Л.Б. Ермолаева-Томина), в этом исследовании широко используются выделенные нами показатели, что, вероятно, позволит внести в них необходимые уточнения и ограничения. Можно предположить, останется в силе вывод, что свойства типа нервной деятельности выступают и в проявлениях ума, придавая ему особые качества, своеобразие.

Вероятно, различия в динамической стороне интеллекта регулируются, в конечном счёте, «наданализаторными» системами мозга [В.Д. Небылицин (1968)]. К исследованию высших регуляторных функций в связи с задачами типологии в настоящее время приступила лаборатория дифференциальной психофизиологии.

О «специально человеческих» типах

Нами был предпринят также опыт многостороннего изучения личности школьников – представителей «художественного» и «мыслительного» типов. Мы вели работу с наиболее способными восьмиклассниками. Имелось в виду, что принадлежность к «мыслительному» или «художественному» типу обусловливает не величину, не уровень общих способностей, а, опять-таки, некоторое своеобразие ума. То или иное соотношение сигнальных систем имеет ближайшее отношение к содержательной стороне психики, поэтому значительное внимание было уделено выяснению интересов учащихся, их склонности к определённым учебным предметам, к тому или иному конкретному материалу и т. п. Для удобства сопоставления были взяты лица одного пола – девочки. Соответствующая глава диссертации с новой стороны даёт

представление о некоторых возможных направлениях индивидуальных различий в предпосылках общих способностей.

Представителей учеников «художественного» типа отличают такие умственные особенности, как преимущественный интерес к чувственно воспринимаемому материалу, богатство жизненных, предметных ассоциаций, элементы образного воображения, особая эмоциональная впечатлительность, непосредственность умственной деятельности (они не прибегают к такому необходимому для некоторых учащихся средству, как развёрнутые рассуждения, уверенно опираются на чувственный опыт и наглядные представления); показательно также избегание теоретизирования (их ум как бы слабеет в сфере абстрактно-словесных построений). Представителей «мыслительного» типа, наоборот, отличает ведущая роль в их психической деятельности словесно-логического анализа, некоторая неполнота чувственного восприятия, склонность к умствованиям.

Как показывают наши материалы, возможны такие проявления, относящиеся к первой сигнальной системе, которые далеки от специфической области искусства: например, нередки проявления особой расположенности к конкретным практическим действиям при отсутствии каких-либо эстетических наклонностей. Вероятно, можно стать на ту точку зрения, что «практиков» нужно выделить в особую категорию или, ввиду невозможности причислить к крайним типам – «художникам» или «мыслителям», считать их в этом смысле «средним» типом. Но дело не в терминах: существенно то, что «практики» психологически близки только к одному из двух полюсов. Имеющиеся материалы убеждают в том, что существует как бы нехудожественный вариант «художественного» типа, и это один из основных результатов проведённых наблюдений.

Какое значение имеют особенности речи для характеристики соотношения сигнальных систем? Об относительной роли каждой из сигнальных систем можно судить лишь по тому, какую функцию главным образом выполняет речь: переводит ли на язык слов деятельность первой сигнальной системы, этой «свидетельницы действительности» (выражение И.П. Павлова), или по преимуществу служит средством обобщения и отвлечения от действительности. Именно по этой линии идет различие между «художниками» и «мыслителями». Речь как способ выражения первосигнальных впечатлений, по-видимому, может быть двух родов: образная, метафорическая – и просто конкретная, безыскусственно выражающая близость к действительности. «Второсигнальный» характер речи проявляется в том, что слова могут быть в значительной мере лишены своего чувственного содержания. Такие речевые контрасты, конечно, относительны. Речь всех людей несёт определённые функции отвлечения и обобщения, но лиц «художественного» типа отличает сравнительно большая нагрузка речи первосигнальным содержанием. При этом не может быть сомнений в том, что вторая сигнальная система у всех людей, в том числе и у представителей «художественного» и «мыслительного» типов, выполняет высшие функции регулировки и связи с социальной средой.

Проведённая работа показала, что приложение естественно-научных данных о различиях в соотношении сигнальных систем к соответствующим жизненным

фактам не должно ограничиваться сферой деятельности художников и мыслителей, больших или малых. Можно считать установленным, что такого рода различия сказываются и в условиях общеобразовательной школы. Для нас существенно подчеркнуть, что знание особенностей «художественного» и «мыслительного» типов может быть важной опорой при подходе к пониманию различий между учениками в умственной сфере.

Типологические свойства и возрастное развитие

Изменения свойств нервной системы с возрастом настолько существенны, что некоторые признаки типологических свойств, очень значимые применительно ко взрослым, не могут быть в полной мере действительными, когда речь идёт о детях, и возникает вопрос о специфических экспериментальных и жизненных показателях для различных возрастных периодов. Это показано в диссертации на ряде примеров.

Нами в своё время была разработана двигательная методика определения последействия основных нервных процессов, применявшаяся в дальнейшем рядом исследователей. Для картины последействия, устанавливаемой посредством этой методики, характерно, что у большинства испытуемых последействие как положительных, так и тормозных раздражителей выражается в удлинении латентного периода реакций. Индивидуальные различия в начальной величине и длительности последействия очень заметны и у детей, в частности, 10–11 лет, но оказалось, что в этом возрасте последействие (в тех же специфических условиях опыта) выступает по преимуществу в укорочении латентного периода реакций, т. е. наблюдается общий сдвиг баланса нервных процессов в сторону возбуждения. Контрольные опыты с детьми ещё меньшего возраста, 8–9 лет, дают ту же картину преобладания возбудительного процесса, а контрольные опыты с детьми постарше, в возрасте 13–16 лет, уже не обнаруживают подобного сдвига в сторону возбуждения. Таким образом, возрастная особенность баланса нервных процессов – преобладание возбудительного процесса над тормозным – существенно изменяет характер последействия. Несомненно, что изучение типологических особенностей у детей требует каждый раз учёта возрастного фона, ставит исследователя перед проблемой соотношения типологического и возрастного.

Очень остро эта проблема стоит и по отношению к неэкспериментальным показателям типологических свойств. Приведённый в диссертации перечень так называемых жизненных показателей отдельных типологических свойств был получен на юношах. Но при подходе к типологическим особенностям детей сразу же обнаруживается, что каждый из таких показателей очевиднейшим образом зависит не только от индивидуальности ребёнка, но и от его возраста. И дело не только в том, что нервные системы малышей, подростков и юношей, разумеется, существенно различаются по степени умственной выносливости и т. д., но и в том, что в ходе возрастного развития меняется и качественное своеобразие проявлений типологических свойств. Поэтому о типологических различиях между детьми можно судить, лишь зная соответствующие возрастные черты проявлений свойств нервной системы.

Далеко не всегда можно отличить, что в особенностях психики ребёнка идёт от типа нервной системы и что – от возраста. С изменением возраста ребёнка жизнен-

ные показатели типа, которые раньше как бы смазывались возрастными особенностями, могут резко выделиться на изменившемся возрастном фоне (В.С. Мерлин, В.Э. Чудновский). Возрастные изменения черт темперамента обусловлены как общими закономерностями возрастного развития, так и специальными закономерностями становления каждого типа нервной системы.

Характеристика своеобразия проявлений свойств нервной системы на разных возрастных этапах, т. е. нахождение возрастных жизненных показателей типологических свойств – интереснейшая научная задача, ещё ожидающая своей углублённой разработки.

Крайним упрощением было бы думать, что переход от более младших возрастов к старшим означает только подъём на более высокий уровень, совершенствование типологических свойств. В диссертации проводится мысль о том, что установленная многими исследованиями связь слабости нервной системы с высокой чувствительностью, реактивностью позволяет в новом свете рассматривать и некоторые детские особенности свойств нервной системы. В частности, возрастная слабость нервной системы младших школьников, можно предполагать, определённым образом обусловливает яркость, остроту восприятия, детскую впечатлительность.

Большой интерес представляет вопрос о возрастных изменениях свойства динамичности (В.Д. Небылицын). С этим свойством связана скорость образования условных связей и дифференцировок, т. е. одно из условий обучаемости. Тем самым выраженность динамичности, по-видимому, имеет ближайшее отношение к предпосылкам развития учебных способностей. Как известно из многочисленных жизненных фактов, учение дается детям в некоторых отношениях легче, чем взрослым, и происходит быстрее. Можно думать, что объективно существующие наиболее благоприятные периоды для учения обусловлены, в частности, возрастными особенностями этого типологического свойства.

Таким образом, в ходе возрастного развития происходит не только последовательное увеличение возможностей нервной системы, но и ограничение некоторых ценных её свойств.

Что касается «специально человеческих» типов, то их рассмотрение в возрастном аспекте показывает, что дети во многих отношениях близки к «художественному» типу. Нет данных относительно того, в каком возрасте впервые может быть обнаружена принадлежность к «мыслительному» типу, но среди подростков (и уж во всяком случае к 8-му классу) различия между крайними представителями того и другого типа уже выступают вполне отчётливо. Как следует из наших материалов, та или иная чувствительность к словесным и несловесным воздействиям и соответствующее направление активности – важное и долговременное «внутреннее условие» становления общих способностей.

Активность и саморегуляция

Типологические особенности выступают в определённых «симптомокомплексах» (И.М. Палей), характеризующих, в частности, своеобразие умственных способностей. Особое внимание в диссертации уделено двум моментам, постоянно обраща-

ющим на себя внимание в проявлениях типологических свойств и, по-видимому, имеющим наибольшее значение, – это умственная активность и способность к саморегуляции.

Психическая активность – очень заметная сторона индивидуально-психологических различий. Та или иная активность – неотъемлемая сторона проявлений «общего» типа высшей нервной деятельности. Степени активности могут распределяться от вялости и пассивности на одном полюсе до стремительности действий и постоянного подъёма на другом. «Специально человеческие» типы, как видно из представленных материалов, обусловливают по преимуществу ту или иную направленность умственной активности.

Для подлинного понимания индивидуальных предпосылок развития умственной активности (в относительно одинаковых условиях обучения и воспитания), по-видимому, необходим учёт свойств типа высшей нервной деятельности. Это не должно казаться чем-то одиозным, учитывая, что речь идёт прежде всего о динамическом своеобразии умственной активности.

Другой важнейшей стороной проявлений индивидуально-типологических свойств являются особенности саморегуляции. Саморегуляция – столь же общее свойство психического, как и активность (жизненная роль психики как раз и состоит в регуляции поведения и деятельности). Особенности саморегуляции, обусловленные типом нервной системы, разумеется, обнаруживаются не только в поведенческих актах – самообладании или импульсивности. Как показывают наши материалы, динамические свойства типа высшей нервной деятельности выступают в саморегуляции мыслительных процессов, оказывая влияние на умственную выносливость, на быстроту и устойчивость умственной работы, на самый «стиль» занятий и отдыха.

Принадлежность к тому или иному типу нервной деятельности в зависимости от соотношения сигнальных систем также заметно выступает в специфике саморегуляции (по преимуществу понятийной, рассуждающей у одних лиц и более непосредственной у других), обусловливает неодинаковые возможности саморегуляции в разных сферах деятельности.

В аспекте общих умственных способностей особенно важное значение, по-видимому, имеет соответствие, единство возможностей умственной активности и саморегуляции, которое может стать залогом их оптимального использования в развитии интеллекта.

Современные психофизиологические идеи (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн) чрезвычайно сблизили представления об этих двух, казалось бы, столь разных сторонах предпосылок психического развития. Саморегулирование активности на основе обратной связи даёт ключ к пониманию мозговых механизмов осуществления любых форм психической деятельности.

В.Д. Небылицыным (1968) обоснована необходимость и своевременность перехода к изучению психофизиологической основы индивидуальных различий, относящихся к самым общим и специфически человеческим функциям мозга. Такие функции, по имеющимся данным, связаны по преимуществу с лобными областями коры (А.Р. Лурия). Можно полагать, что изучение высших отделов регуляторной системы

мозга в аспекте дифференциальной психофизиологии продвинет вперёд, обогатит естественно-научное обоснование и «специальных» типов, включит их в единый с «общими» типами научный контекст.

Понятно, что в свойствах типов высшей нервной деятельности («общих», «специально человеческих» и тех – «наиболее общих», – которые ещё только будут изучаться) коренятся лишь некоторые предпосылки активности и саморегуляции, а их использование и самый уровень проявлений определяются системой отношений и мотивов, интеллектуальным развитием и волевыми чертами, т. е. личностью в целом.

V. Умственное развитие, обучаемость и способности

В заключительной части диссертации обсуждаются вопросы, касающиеся взаимосвязи между умственным развитием и развитием способностей.

Постоянно обнаруживается – со всей очевидностью, – что с возрастом повышается умственное развитие и что существуют большие индивидуальные различия в уровнях умственного развития между учениками-ровесниками. При этом общепризнано, что умственное развитие не сводится к объёму знаний и умственных операций, которыми владеет школьник. Подлинное умственное развитие, очевидно, не является чем-то внешним по отношению к способностям.

Внутренняя близость, в некоторых отношениях единство умственного развития и развития способностей не может вызывать сомнений. Но можно ли не различать понятия «уровень развития» и «способности»?

Для нас важно прежде всего отметить, что сведение возрастных и индивидуальных различий по уму к уровням умственного развития указывает на односторонне количественный подход к проблеме. Разве один школьный возраст отличается от другого в умственном отношении только по величине, по степени умственного развития и не имеет иных, качественных особенностей, и разве умственные различия между соучениками-сверстниками выражаются полностью в неодинаковости высоты их развития?

Изучение различий в умственной деятельности у школьников неразрывно связано с проблемой «обучение и развитие». Особый интерес представляет понятие «обучаемость», систематически и многосторонне разрабатываемое в последние годы в лаборатории Н.А. Менчинской. Это понятие во многом перекликается с понятием «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Основной показатель обучаемости – «темп продвижения» (З.И. Калмыкова). По данным Н.А. Менчинской и её сотрудников, обучаемость каждый раз неразрывно связана с уровнем умственного развития.

Вполне обоснованным и правомерным представляется нам сближение понятий «обучаемость» и «уровень умственного развития». Но только до определённого предела! Здесь очень важен и возрастной аспект. В самом деле: уровень умственного развития школьников, конечно, возрастает от младших классов к старшим, обучаемость же зависит не только от тех показателей, которые прогрессируют с возрастом. При чрезмерном сближении понятий «уровень умственного развития» и «обучаемость» можно прийти к выводу, что обучаемость и темп продвижения у младших школь-

ников должны быть гораздо ниже, чем у старших школьников. Но слишком много фактов свидетельствовало бы против такого понимания хода возрастного развития.

В связи с этим нельзя пройти мимо идеи о сензитивных периодах возрастного развития, которые не были до сих пор предметом специальных психологических исследований. Совершенно не разработан вопрос о тех возрастных свойствах личности, которые на определённом этапе развития являются внутренними условиями особой чувствительности к определённым воздействиям и роста способностей. Материалы, представленные в диссертации, позволяют указать на некоторые такие свойства. Самые общие из них (применительно к трём большим периодам школьного детства) были отмечены выше: расположенность к усвоению (у младших школьников), особая активность и широта склонностей (у школьников средних классов), склонность и способность к сознательному саморегулированию (у старших школьников). Для общего обозначения таких возрастных особенностей мы ввели термин «возрастные предпосылки способностей» (в некоторых публикациях мы писали «возрастные факторы одарённости»). Нужный термин нельзя было образовать от слов «сензитивный период», так как возрастные свойства, обусловливающие рост способностей и выступающие в соответствующие годы с наибольшей силой, могут сохранять свою особую роль далеко за пределами данного периода и значение их не сводится к «сензитивности» (чувствительности к воздействиям).

Нельзя не заметить, что выражение «сензитивный период» весьма неполно, односторонне характеризует явления, наступающие в ходе возрастного развития: это выражение не указывает на возможную роль свойств развивающейся личности в дальнейшем, оно как бы сводит проблему внутренних условий развития ребёнка к восприимчивости. Мы считаем, что наблюдаемые у детей временные, специфические усиления определённых психических свойств – наступающие в определённые годы подъёмы возможностей общего развития – достаточно точно могут быть обозначены приведёнными выражениями.

Разумеется, мы не упускаем из вида, что рассматриваемые свойства в огромной степени зависят от условий жизни и деятельности ребёнка – от обучения в самом широком значении этого слова. Выяснение того, что возрастные особенности являются предпосылками становления способностей, нисколько не противоречит признанию ведущей роли внешних условий.

Важное положительное значение идеи о сензитивных периодах состоит в том, что она исходит из представлений о качественной неодинаковости возрастных этапов, привлекает внимание к потенциям детства. Факты, характеризующие сензитивные периоды, делают особенно понятным, что различия в обучаемости школьников связаны не только с уровнями умственного развития, но и с возрастными предпосылками способностей.

Уровень умственного развития неотделим от других особенностей возраста, которые придают ему неповторимое своеобразие, имеющее прямое отношение к обучаемости. Это показано в диссертации прежде всего на примере таких возрастных особенностей, как умственная активность и саморегуляция, закономерное изменение которых от одного периода детства к другому не может не затрагивать собственно

познавательную сферу. Подход к обучаемости, как и к умственному развитию, с необходимостью должен быть возрастным и личностным.

В каком же отношении находятся умственное развитие и обучаемость к способностям?

Как показывает представленный в диссертации обзор литературы, в понимании соотношения между умственным развитием и умственными способностями нет достаточной определённости и единства взглядов. Общими способностями школьника, вероятно, следует называть наиболее коренные и общие свойства психики, выступающие в достоинствах обучаемости.

К числу таких наиболее коренных и общих свойств прежде всего могут быть отнесены особенности самых общих проявлений психического – активности и саморегуляции. Именно свойства регуляторной системы мозга, выступающие в различных формах целенаправленной активности и саморегуляции, судя по всему, имеют ближайшее отношение к физиологическим основам интеллекта и представляют собой наиболее долговременные условия формирования общих способностей.

В диссертации показано, что существуют как возрастные, так и типологические особенности активности и саморегуляции. В школьные годы с их сменяющимися возрастными особенностями первостепенное значение имеет проблема взаимосвязи возрастных предпосылок развития и относительно постоянных типологических свойств. Характеризующими способности ребёнка, по-видимому, можно считать только такие свойства, которые в значительной мере сохраняются при переходе от возраста к возрасту. Чем дольше проявляются те или иные особенности обучаемости и чем старше ученик, тем больше оснований отнести наблюдаемые черты за счёт его формирующихся способностей.

Показатели умственных способностей, судя по имеющимся данным, – те же, что и показатели умственного развития (рассматриваемые в соответствующих исследованиях): уровень активности [А.А. Люблинская (1962)], широта переноса [Е.Н. Кабанова-Меллер (1968)], «экономичность» мышления [(З.И. Калмыкова (1968)], системность знаний [Ю.А. Самарин (1962)]; согласно Н.А. Менчинской, определённые качества ума (самостоятельность, продуктивность, гибкость, критичность и др.) могут служить показателями умственного развития учащихся. Некоторые признаки названных особенностей отчётливо выступают и в наших характеристиках способных учеников.

Но одни и те же психологические признаки могут означать разное. Проявления уровня умственного развития свидетельствуют о достигнутых возможностях, проявления обучаемости могут указывать и на дальнейшие возможности, а проявления способностей выражают очень устойчивые потенции личности.

Следует признать, что особенности обучаемости ученика в каждом периоде школьного детства лишь частично и временно обнаруживают становление его способностей. Только в той мере, в какой ход возрастного развития позволяет судить о собственно индивидуальных особенностях формирующейся личности, в той мере, в какой уже выступают черты, относительно не зависящие от возрастных изменений, можно судить о способностях.

Следует учитывать и другое. Обучаемость у детей и подростков непосредственно характеризует лишь учебные способности. Разделение способностей на учебные, с одной стороны, и собственно способности, зрелые, творческие, с другой, принято в работах по специальным способностям, в частности, художественным (В.И. Киреенко, Н.П. Сакулина), математическим (В.А. Крутецкий). Разделение на учебные способности и собственно способности (развитые способности взрослого человека), по-видимому, применимо и по отношению к общим способностям, разумеется, с учётом относительности такого разделения. Это с новой стороны показывает, что не может быть просто поставлен знак равенства между обучаемостью (или, тем более, уровнем умственного развития) и способностями.

Возникающие в годы детства повышенные возможности развития в тех или иных направлениях временны, преходящи. Однако нельзя упускать из виду, что быстрый темп развития отдельных детей может указывать и на вероятность формирования незаурядных способностей. При всей многозначности и относительности признаков развивающегося интеллекта проблема предвидения хода развития общих способностей на длительный или отдалённый период не может считаться недействительной, её нельзя игнорировать.

Конечно, при оценке способностей недопустимы упрощённые подходы – в школьном возрасте можно говорить лишь о тех или иных предпосылках способностей. Но наша критика тестологии и ложных, фаталистических идей о неизменности, предопределённости умственных способностей не должна заходить так далеко, чтобы было потеряно представление об устойчивости, относительном постоянстве индивидуальности. Разностороннее изучение обучаемости на разных возрастах, дальнейшее исследование роли типологических свойств, проникновение в подлинные взаимосвязи индивидуального и возрастного могут открыть перспективы научного продвижения и в этом направлении.

Через все стадии детства, отрочества и юности проходит каждый нормально развивающийся человек, и каждый несёт в себе что-то от этих стадий. По-видимому, многие моменты общих способностей взрослого человека «порождены» детством, т. е. представляют собой сохранение в более позднем возрасте, на новом уровне развития, тех свойств, которые бывают связаны с определённым возрастным периодом. Выполненная работа позволяет утверждать, что общие способности и различия между людьми в этом отношении подготавливаются, создаются в ходе возрастного развития и что накопление знаний о возрастных предпосылках способностей и взаимосвязи их с особенностями индивидуально-типологическими содействует выяснению самой природы общих способностей.

Чрезвычайно велики и ещё далеко не раскрыты возможности развития психических свойств в детском возрасте. Свойственные детям возрастные факторы одарённости указывают на то, что высокое и многостороннее развитие способностей (в их индивидуальном своеобразии) – это нормальное, полноценное выражение человеческих возможностей. Выяснению подлежат причины недостаточного или однобокого использования возрастных предпосылок способностей.

Значение возникающих в ходе онтогенеза возрастных особенностей как потенций развития интеллекта, как его составляющих, ни в одной из известных нам ра-

бот с достаточной определённостью не рассматривалось. Проведённое исследование устанавливает некоторые истоки формирования общих способностей, выясняет роль возрастных и типологических предпосылок становления интеллекта.

Изучение проблемы общих способностей в возрастном и типологическом аспекте имеет не только теоретическое, но и определённое практическое значение, содействуя раскрытию психологических основ выявления и формирования способностей у детей и подростков.

Список научных работ автора, опубликованных по теме диссертации:

1. Склонность к труду как фактор одарённости. «Известия АПН РСФСР», № 25, 1950.
2. Вопросы формирования личности ребёнка и подростка. «Вопросы психологии», № 1, 1955.
3. Опыт психологической характеристики темпераментов. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека», отв. ред. Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
4. К вопросу о типологических различиях в последействии возбудительного и тормозного процессов. Там же.
5. Способности. Глава учебника психологии для пединститутов под ред. А.А. Смирнова и др. – М.: Учпедгиз, 1956, 1962.
6. Типы высшей нервной деятельности и темперамент. Глава того же учебника.
7. К проблеме индивидуально-психологических различий (совместно с Б.М. Тепловым). Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
8. Индивидуальные различия в способностях. Сб. «Психологическая наука в СССР», т. II. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
9. Об умственной одарённости. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
10. 10. Экспериментальная установка для изучения двигательных реакций (совместно с Н.С. Богатырёвым). «Вопросы психологии», № 4, 1961.
11. Способности, труд, талант. – М., Знание, 1961.
12. Одарённость и возрастные особенности. «Вопросы психологии», № 5, 1962.
13. Изучение индивидуально-типологических различий. «Учёные записки Горьковского пединститута», № 44, 1962.
14. К вопросу об индивидуальных различиях в устойчивости двигательных реакций. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека», т. III, отв. ред. Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
15. Определение уравновешенности основных нервных процессов методикой отсроченных двигательных реакций. Там же.
16. Результаты определения уравновешенности основных нервных процессов тремя двигательными методиками. Там же.
17. Темперамент. Большая Медицинская энциклопедия, т. 31. – М.: Советская энциклопедия, 1963.
18. Характер. Большая Медицинская энциклопедия, т. 33. – М.: Советская энциклопедия, 1963.

19. Изучение темперамента. «Советская педагогика», № 10, 1964.
20. Возрастные предпосылки развития способностей. «Народное образование», № 3, 1965.
21. Проблема соотношения типологических и возрастных особенностей. Материалы XVIII Международного психологического конгресса, симпозиум 9. – М., 1966.
22. Проблема способностей в трудах Б.М. Теплова. «Вопросы психологии», № 5, 1966.
23. К вопросу о возрастных особенностях школьников. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека», т. V, отв. ред. Б.М. Теплов. – М.: Просвещение, 1967.
24. Возрастные этапы становления способностей. Тезисы докладов конференции по психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
25. Умственная активность как фактор развития способностей. Материалы межвузовской конференции по проблеме возрастания активности общественного сознания. – Курск, 1968.
26. К типологии возрастного развития в связи с проблемой становления способностей. Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР, т. I. – М., 1968.
27. Проблема общих способностей в возрастном аспекте. «Вопросы психологии», № 2, 1969.
28. Возрастные предпосылки общих способностей. Материалы к XIX Международному психологическому конгрессу. – М, 1969.
29. Возрастное развитие способностей. Проблемы профориентации и профконсультации в школе. Содержание докладов на Первом Всесоюзном совещании по профориентации и профконсультации в школе. – М.: Просвещение, 1969.
30. Возрастные предпосылки способностей (печатается в изд-ве «Педагогика». Зак. 199 Л 93 039 от 24/II 1970 г. Объём 2 печ. л. Тир. 200. Типография № 4 Управления по печати исполкома Моссовета).

Н.С. Лейтес

РАЗРАБОТКА Б.М. ТЕПЛОВЫМ ПРОБЛЕМЫ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЁННОСТИ

Основоположником систематического изучения проблемы способностей и одарённости в Психологическом институте был выдающийся психолог и психофизиолог Б.М. Теплов. Его статьи «Проблема одарённости» (1940) и «Способности и одарённость» (1941) были первыми по этой тематике после известного постановления ЦК ВКП (б) о педологии (до этих публикаций в течение нескольких лет никто из советских психологов не упоминал о таких понятиях).

Он решительно выступил против недооценки значения индивидуальных различий между людьми. Показательно, что в само определение понятия «способность» Б.М. Теплов ввёл утверждение, что это индивидуальная особенность, отличающая одного человека от другого. Далее в определении отмечается, что способность –

это такая индивидуально-психологическая особенность, которая имеет отношение к успешности выполнения деятельности. Последнее указывает на общественно-исторический характер понятия: способность, соотносится с исторически сложившимися видами деятельности, с их социальной ценностью. В этом определении понятия «способность» подчёркнуто также, что способности не сводятся к знаниям, навыкам и умениям, т. е. не могут быть просто заданы извне, так как предполагают и собственно внутренние индивидуальные предпосылки развития. Поэтому не может быть равенства способностям: они всегда несут на себе печать индивидуальности.

Понятие «одарённость» Б.М. Теплов определял как «качественно своеобразное сочетание способностей», указывая на то, что различия по одарённости – проблема прежде всего *качественная,* а не количественная. У одного человека одарённость преимущественно в такой-то области, у другого – в другой, и даже люди с особыми возможностями в одной и той же области деятельности различаются по составу, структуре своих способностей. При этом возможна в широких пределах компенсация одних способностей другими.

Б.М. Теплов отнюдь не склонен был избегать проблем, связанных с высоким уровнем способностей. Но он считал, что основная задача должна заключаться не в «ранжировании» людей, не в том, чтобы устанавливать, велики ли способности и одарённость, а в том, чтобы, прежде всего, выяснить, каковы они в своём качественном своеобразии, выражающем индивидуальность человека.

В свете сказанного следует рассматривать и понимание Б.М. Тепловым природной обусловленности способностей. Он неоднократно отмечал сложную, опосредованную зависимость развития способностей от их природных предпосылок. Его взгляды противостояли как биологизаторским, так и уравнительно социологизаторским концепциям. Позиция, которую отстаивал Б.М. Теплов, состояла в том, что фаталистические представления должны быть преодолены не игнорированием самого существования врождённых задатков, а конкретным изучением этой реальной и значимой стороны проблемы.

Два главных произведения Б.М. Теплова, ставших знаменитыми, – «Психология музыкальных способностей» и «Ум полководца». В каждом из них по-своему раскрывается продуктивное, творческое начало в проявлениях способностей и одарённости, показана важность для общества разнообразия индивидуальностей. Труды Б.М. Теплова высоко подняли достоинство дифференциально-психологических исследований, показали их принципиальное значение.

Монография «Психология музыкальных способностей», подготовленная в конце 30-х гг., была впервые полностью опубликована в 1947 г. Она посвящена психологическим свойствам, необходимым для занятий музыкальной деятельностью: на основе огромного эмпирического материала были развиты представления о музыкальных способностях и музыкальной одарённости. Книга содержала обобщающий анализ собственных изысканий автора (в том числе экспериментальных) и накопленных в мировой науке фактов и гипотез, представленных с энциклопедической полнотой. Наряду со своим специальным содержанием (изучение музыкальности, понимаемой как единство эмоциональной отзывчивости на музыку и особенностей слухового

восприятия, «слышания» музыки) эта монография раскрывала также общие психологические позиции автора.

Покажем на примерах, насколько полно обосновывались развиваемые в книге идеи. В частности, тезис об определяющем значении деятельности для становления способностей выводился на основе тщательно обработанных эмпирических данных. Так, например, факты свидетельствовали, как ни странно на первый взгляд, о том, что нет соответствия между чувствительностью к точности интонации и чувствительностью к различению высоты звука. Дело в том, что музыкальная деятельность развивает чувствительность к точности интонации, она не требует сравнения высоты отдельных звуков; лишь практика в сравнении высоты звуков, например настройка инструмента, развивает собственно чувствительность к различению высоты. Благодаря выяснению соотношения этих двух «чувствительностей» и путей их развития удалось прийти к важному выводу о том, что не бывает абстрактных психологических функций, которые только «использовались» бы по мере надобности: всякая функция как бы вырастает в той или другой деятельности.

Точно так же анализ данных ряда специальных исследований показал, что музыкальные слуховые представления возникают и развиваются не сами собой, а лишь в процессе деятельности, которая с необходимостью их требует (самые элементарные формы такой деятельности – пение и подбирание по слуху, они не могут осуществляться без музыкальных слуховых представлений).

О том, что подход Б.М. Теплова к пониманию индивидуальных различий не был односторонним или предвзятым, позволяют судить рассмотренные в монографии материалы о ранних проявлениях музыкальности. Во всех таких случаях, сколько-нибудь подробно описанных в литературе или наблюдавшихся Б.М. Тепловым лично, были обнаружены или прямая забота родителей о музыкальном развитии ребёнка, или хотя бы достаточное богатство музыкальных впечатлений. Такого рода сведения подводят к заключению, что ранние проявления музыкальных способностей зависят не только от задатков: даже и самые одарённые дети *научаются* воспроизводить голосом мелодии, *научаются* соблюдать точность интонаций, *научаются* правильно передавать ритм музыки. Анализ протоколов наблюдений показал, например, что дети даже с самыми замечательными данными в отношении музыкального слуха учатся петь путём бесчисленных проб. Другими словами, музыкальные способности развиваются в музыкальной деятельности ребёнка, сначала, конечно, в самых примитивных формах этой деятельности.

Общее положение об огромных возможностях развития способностей опирается на разнообразный эмпирический материал, в частности относительно развития звуковысотной чувствительности. Рассмотренные в монографии факты свидетельствуют, что звуковысотная чувствительность значительно улучшается с возрастом, она развивается в результате занятий музыкой, чувствительность к высоте звука может быть очень сильно увеличена путём специальных упражнений. Собственные опыты Б.М. Теплова показали, что порог различения высоты снижается в результате специальных упражнений у всех испытуемых: как у тех, кто имел сначала хорошую чувствительность, так и у тех, кто имел чувствительность исключительно плохую,

как у лиц, много занимавшихся музыкой, так и у лиц, никогда никакого отношения к музыке не имевших.

Важное значение в связи с этим имело также установление того, что музыкальность может успешно сформироваться на разной природной основе, например, как при наличии так называемого абсолютного слуха, так и при отсутствии его; способы узнавания высоты звуков будут при этом совершенно различными, но на практических результатах это может не сказываться.

Через всю книгу проходит выдвинутый Б.М. Тепловым тезис о преимущественном значении *качественного подхода* к проблеме способностей. Этот тезис также имел обоснование в конкретном анализе музыкальности, в самих эмпирических данных. Исследование показало, что способности, составляющие основное ядро музыкальности, – «ладовое чувство», «способность к слуховому представливанию», «музыкально-ритмическое чувство» – хотя и выступают в единстве, но могут находиться в разном соотношении друг с другом. В частности, специально организованные наблюдения показали, что среди дошкольников, с успехом занимавшихся в музыкальной группе, у одних детей ведущую роль играют одни из этих способностей, у других – другие. Тем самым оказалось, что и при одинаково высоком уровне музыкальности дети всё же могут резко отличаться друг от друга по своеобразию музыкальных способностей. Анализ, проведённый в этом направлении Б.М. Тепловым, шёл и дальше. Существовали качественные различия, относящиеся к отдельным способностям. Например, слуховые представления, даже сильно выраженные, могут быть разной степени произвольности, разной яркости и полноты, сохранять по преимуществу тембр звучания или по преимуществу звуковысотные отношения, и т. п. Факты такого рода индивидуальных различий давали дополнительные основания для капитально важного вывода о том, что одна и та же деятельность может осуществляться психологически разными путями и что возможна в широких пределах компенсация одних способностей другими.

Проведённое с такой полнотой изучение музыкальности показывало, что для успешных занятий музыкой важное значение имеют не только специфические музыкальные данные, сенсорные и эмоциональные, но и такие, которые нужны как для музыки, так и для многих других видов деятельности, например, особенности внимания, воображения, волевые особенности. Таким образом, в ходе исследования обнаруживалось, что существенное значение для музыкальности имеют свойства интеллекта и других сторон личности. Исследование подводило к вопросу об общих моментах одарённости, которые выступают «внутри» специальных способностей и неразрывно связаны с ними. Была показана необходимость различать более специальные и более общие способности.

В своих исходных статьях по проблеме способностей и одарённости Б.М. Теплов подчёркивал, что здесь преждевременно говорить о наличии теории: для её создания ещё необходима большая работа по изучению отдельных видов способностей и одарённости, по установлению частных закономерностей. В этом направлении и шло исследование музыкальности. Но оно не только открывало новую систему фактов и их взаимосвязей, оно продвигало вперёд и разработку вопросов теории.

Рассматриваемая монография может служить образцом научной строгости и многосторонности в подходе к эмпирическим материалам. Когда Б.М. Теплов даёт обзор литературы, то он не только обращается к выводам того или иного автора, но и соотносит их с фактической стороной работ, нередко по-новому, более обоснованно интерпретирует исходные данные. Он охотно использует материалы многолетних наблюдений за отдельными испытуемыми, учитывая все промежуточные сдвиги показателей. Необыкновенная тщательность сочетается у него с подлинной психологической проницательностью.

В разгар Великой Отечественной войны, в трудных условиях эвакуации Б.М. Тепловым была выполнена работа «Ум и воля военачальника», опубликованная в 1943 г. В окончательной редакции 1961 г. она получила название «Ум полководца», под которым и вошла в историю нашей науки. Исследование, написанное по военно-историческим материалам, отвечавшее насущным задачам той поры, когда оно создавалось, представляет и сегодня очень большой интерес и сохраняет своё научное значение. В нём речь идёт, по определению автора, «об общих умственных способностях», о качествах ума и характера, требуемых определённым видом практической деятельности.

Необычной была уже сама направленность работы – обоснование, раскрытие того, что умственная деятельность в «практической» сфере не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая деятельность. Новизна и значимость работы проявились и в другом: в ней был дан анализ психологических особенностей отдельных выдающихся людей, раскрыто значение личностных внутренних условий для успешного выполнения деятельности.

Принципы изучения психики в деятельности и рассмотрения психических свойств как проявлений личности получили здесь своё конкретное воплощение. Б.М. Теплов начинает работу с общей характеристики деятельности, ставящей перед субъектом определённые требования, затем знакомит с отдельными компонентами этой деятельности, выясняет их взаимосвязь. А.Р. Лурия, посвятивший этой работе специальную статью, отмечает, что в психологической литературе трудно найти произведение, которое вводило бы читателя в столь сложную характеристику конкретных форм деятельности с такой же ясностью, как это сделано Б.М. Тепловым, и что при этом автору удалось, переходя от одной стороны деятельности к другой, получить целостный «синдром» умственных особенностей. Свойства ума рассматривались в системе, задаваемой деятельностью, изучались как целое. А.Р. Лурия писал об этой работе как об «образце клинического изучения личности».

Существенно, что свойства личности отнюдь не выступают здесь в качестве «проекции» особенностей деятельности. Хотя данная область деятельности, как и всякая другая, вроде бы производит отбор нужных ей свойств и оказывает своё формирующее воздействие, субъект деятельности, как показал Б.М. Теплов, оценивает происходящее, совершает выбор способов деятельности, творит своё участие в деятельности. Каждый субъект достигает нужного результата по-своему: индивидуальность накладывает свой отпечаток на деятельность.

Исследование, проведённое Б.М. Тепловым, указывало на недостаточность традиционных «типологий», например, разделения умов на конкретные и абстрактные

(по П. Дюгему), на аналитические и синтетические (по Е. Полану). Было показано, что в реальной деятельности выступали более целостные и вместе с тем более противоречивые характеристики ума.

Анализ материалов о выдающихся полководцах позволил обнаружить своеобразную диалектику умственных способностей, а именно необходимость совмещения противоположных качеств мышления: быстроты и неторопливости, осторожности и смелости, гибкости и устойчивости. Б.М. Теплов подробно раскрывает такие умственные черты, как «схватывание» целого при одновременном внимании к деталям, способности находить быстрое решение, предвидеть и др.

Характернейшая особенность рассматриваемой работы состоит в том, что собственно умственные свойства раскрыты в ней в тесной связи с другими сторонами личности, прежде всего с волевыми качествами. Б.М. Теплов квалифицировал как «чрезвычайно важную ошибку» предположение, что можно иметь выдающийся ум полководца, не имея соответствующих волевых качеств. Проведённый им анализ устанавливает также важную роль «положительной эмоции боевого возбуждения»: лучших полководцев отличает способность к самой высокой продуктивности ума в условиях наибольшей опасности. Многосторонность анализа позволила получить полнокровные и убедительные, подлинно личностные характеристики.

Своеобразна была методика психологического изучения: использование свидетельских показаний, мнений компетентных судей и высказываний самих изучаемых лиц. Было убедительно показано, что систематизация конкретных фактов, относящихся к особенностям умственной работы, и психологический анализ самой деятельности открывают возможности подхода к изучению самых сложных, личностных условий успешности деятельности.

Впоследствии, специально разбирая методы психологии и подчёркивая ограниченность возможностей самонаблюдения, Б.М. Теплов указывал, что проникнуть в свойства личности, изучить её индивидуальные особенности можно только опосредованно: человек отдаёт себе отчёт о своём темпераменте, характере, способностях, интересах на основании тех же показателей, которые позволяют другим людям судить о нём, в первую очередь по тому, как он ведёт себя в тех или иных ситуациях, что и как он делает. Подобно тому, как установление медицинского диагноза есть дело врача, а не больного, хотя последний может многое рассказать о своём самочувствии, так и суждение об индивидуальных особенностях человека – компетенция психолога, квалифицированно использующего отчёты самонаблюдений лишь как материал для анализа. Эти сформулированные позднее положения были уже реализованы им в исследовании о полководцах. Оно свидетельствовало о том, что индивидуально-личностные особенности можно изучать – разносторонне и доказательно – по своеобразию выполнения деятельности.

Личностный подход к проблеме интеллекта, анализ структуры практической деятельности, постановка проблемы интуиции весьма актуальны и для современной психологии.

Особо следует обратить внимание на разработку Б.М. Тепловым вопросов психологического изучения выдающихся творцов, больших талантов. Этому посвящено

немало страниц в его работах. В книге о музыкальных способностях даны психологические сведения о некоторых крупнейших музыкантах, а в работе о «практическом мышлении» – о знаменитейших военачальниках прошлого.

В ходе изысканий Б.М. Теплова прежде всего выясняется, что талант многосторонен. Согласно развиваемой им концепции, характерная для многих выдающихся людей возможность проявлять себя в различных областях деятельности не представляет собой случайное совпадение различных талантов. Объяснение, по Б.М. Теплову, в другом: одарённость человека не сводится к способностям, относящимся к определённой области деятельности, одарённость человека шире его специализации.

Б.М. Тепловым было показано, что незаурядные достижения зависят не только от способностей, но в большой степени и от волевых особенностей. Работа о музыкантах писалась прежде, чем работа о военачальниках. Но уже там отчётливо указано, что многие из выдающихся музыкантов могут быть с полным правом названы людьми великой воли и что без изучения этой стороны невозможно дать психологический анализ их творческой личности. В работе о выдающихся полководцах обосновывается мысль о неразрывной связи, единстве ума и воли. Человек, как это подчёркивалось Б.М. Тепловым, активно откликаясь на требования деятельности, волевыми усилиями реализует, осуществляет себя в ней.

Проявления одарённости, по Б.М. Теплову, – это вся личность. У него можно встретить и вывод о том, что не бывает у человека способностей, не зависящих от общей направленности личности.

Особое значение Б.М. Теплов придавал индивидуальности, её непохожести на других. Об этом свидетельствует тот факт, что у людей, способных к высшим достижениям, он, в соответствии со своей общей концепцией, стремился каждый раз выявить своеобразие потенций, качественные особенности одарённости. Показательно в этом отношении его сопоставление Н.А. Римского-Корсакова (для которого характерно было сочетание слухового и зрительного воображения) и П.И. Чайковского (с его особой расположенностью «эмоционально погружаться» в захватывающее его содержание): первый относится к психологическому типу, идущему в своём творчестве от воображения, другой – к психологическому типу, идущему в творчестве от чувства. Такие личностные свойства творцов обязательно проявляются в том, что и как они создают.

Очень существенно для развиваемых взглядов было признание ценности самых разных индивидуально-типических особенностей, обеспечивающих творческое выполнение деятельности. По Б.М. Теплову, то своеобразие способностей, которое отличает одну индивидуальность от другой, является залогом ценности человека для общества.

Последние 15 лет научной деятельности Б.М. Теплов сосредоточил усилия своей лаборатории на изучении основных свойств нервной системы (по И.П. Павлову) и их психологических проявлений у человека. Он считал, что на этом пути можно подойти к изучению природных задатков, лежащих в основе индивидуальных различий в способностях людей.

Б.М. Теплов всегда с пиететом относился к трудам И.П. Павлова и к самой личности учёного. Он, как и Л.С. Выготский, и С.Л. Рубинштейн, был склонен многое почерпнуть из павловского объективного метода изучения психики. При этом один раздел павловского наследия был ему внутренне особенно близок – учение о типах высшей нервной деятельности. Сам И.П. Павлов, как известно, связывал типы нервной системы с различиями по темпераментам, что получило всеобщее признание. Но Б.М. Теплов увидел в типологических свойствах нечто большее – подлинное доказательство существования природных предпосылок широкого спектра индивидуально-психологических особенностей.

Чтобы обосновать возможность и перспективность изучения свойств нервной системы применительно к человеку, потребовался анализ истории изучения типов высшей нервной деятельности в лабораториях И.П. Павлова. Была написана удивительная статья (если можно назвать статьёй работу в 10 печатных листов), в которой Б.М. Теплов систематизировал огромный фактический материал и критически осмыслил сами представления о типологических свойствах. Об этой статье как об «историческом очерке» писал М.Г. Ярошевский. Он отмечал, что в ней дан поражающий не только по эрудиции, но и по глубине проникновения в динамику идей анализ одного из наиболее важных для психологии разделов павловского учения.

В своём изыскании Б.М. Теплов пришёл к выводам о том, что типы нервной системы различаются не по уровню совершенства нервной деятельности, а по её своеобразию; что главное научное значение имеет выделение типологических свойств, а не традиционная классификация типов; что свойства нервной системы образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее – другие; что возможно открытие новых свойств нервной системы и «расщепление» ранее известных; что наряду с «общими» типологическими свойствами, характеризующими нервную систему в целом, существуют «частные» (парциальные) свойства, характеризующие работу отдельных областей коры, и др.

Б.М. Теплов исходил из того, что свойства нервной системы относятся к врождённым условиям формирования индивидуально-психологических свойств. Он указывал, что трудная и длительная работа по изучению природных свойств нервной системы будет оправдана тем, что откроет дорогу к объяснению происхождения некоторых индивидуальных особенностей.

Вскоре были получены экспериментальные подтверждения ряда выдвинутых положений. Особенно важное значение имело доказательство того, что слабость нервной системы связана с её высокой чувствительностью, реактивностью (исследования В.Д. Небылицына). Тем самым получила подтверждение гипотеза Б.М. Теплова о ценности разных полюсов типологических свойств (в частности, такого свойства, как сила – слабость): сильная нервная система лучше разрешает одни задачи, а слабая – другие, к разрешению одной и той же задачи слабая и сильная нервные системы должны идти разными путями.

Показательно, что, выступая против точки зрения, согласно которой следует отыскивать пути изменения свойств типа нервной системы, Б.М. Теплов аргументировал свою позицию не только соображениями о чрезвычайной трудности решения такой

задачи, но и указаниями на недопустимость самого стремления сделать всех людей похожими друг на друга. Он отмечал, что поскольку каждое из свойств имеет как положительную, так и отрицательную сторону, то неизвестно, какие свойства нервной системы следует считать «желательными». То есть, опять-таки, главным оставалось выяснение роли качественных особенностей, разнообразия индивидуальностей.

При подходе к вопросам психологического значения свойств нервной системы Б.М. Теплов предостерегал от упрощённого понимания их соотношения со свойствами собственно психологическими, со способностями: слабость нервной системы (а следовательно, её высокая чувствительность) в сфере слухового анализатора ещё не означает музыкального слуха.

Уже через несколько лет исследований стала возникать новая пограничная область науки – дифференциальная психофизиология, основанная на строгой экспериментальной базе и подводящая естественно-научный фундамент под изучение некоторых индивидуально-психологических различий (поначалу в области ощущений, времени реакций, а также и более общих динамических особенностей психики). Новое направление исследований постепенно стало значительным явлением в психологии.

Изучение собственно способностей и одарённости в русле дифференциальной психофизиологии развернулось уже в последующие годы, когда это направление исследований возглавили ученики Б.М. Теплова – сначала В.Д. Небылицын, а затем Э.А. Голубева.

Б.М. Теплов исходил из того, что различия между людьми по способностям и одарённости – одна из важнейших научных проблем и что её разработка будет содействовать сближению психологии с жизнью, с практикой.

При этом он не раз отмечал зависимость успехов в науке от достаточности и адекватности методической базы, он придавал большое значение творческой разработке методик, выступал против универсализации каких-либо приёмов изучения. Сам он в своих исследованиях использовал самые разные методические приёмы. Так, в монографии о музыкальных способностях рядом с количественными показателями лабораторных экспериментов и их статистическим анализом приводятся выдержки из протоколов бесед с испытуемыми, используются данные, полученные путём опроса педагогов-музыкантов; наряду с тщательнейшим изучением отдельных функций – многосторонние наблюдения за некоторыми сторонами личности изучаемых лиц; применяется и такой метод, как прослеживание возрастных изменений определённых свойств. Иные методические подходы характеризуют работу об уме и воле полководцев, где используются по преимуществу исторические, мемуарные источники, позволившие убедительно раскрыть изучавшиеся психологические черты.

Отсутствие какой-либо узости или предвзятости при отборе и оценке методических приёмов исследования очень характерно обнаруживается в уважительном отношении Б.М. Теплова к неэкспериментальным методам. Уже в те годы, когда он развернул в своей лаборатории капитальнейшую работу по типам высшей нервной деятельности, в которой центральное место заняли опыты с непроизвольными реакциями и факторный анализ получаемых данных, он отмечал, что всё же необходимы и неэкспериментальные, внелабораторные исследования, что они нередко ставят

проблемы для лабораторных работ и, что особенно важно, составляют естественное переходное звено от лабораторного эксперимента к практике. Очень широкий диапазон методических подходов, разнообразие жанров изысканий – характернейшая черта научного стиля Б.М. Теплова.

Идеи Б.М. Теплова о способностях и одарённости и подходах к их изучению стали отправными для многих психологов-исследователей, его учеников и последователей.

Следует упомянуть и о том, что психологические представления, почерпнутые из работ Б.М. Теплова, были и остаются основным источником освещения проблемы способностей и одарённости в нашей учебной и научно-популярной литературе.

Опубликовано: Московская психологическая школа: История и современность / Под общ. ред. В.В. Рубцова. – М., 2004. Т. I (2). С. 70–78.

Н.С. Лейтес

РАННИЙ ВОСХОД: ПРОБЛЕМА ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Чудо-дети. Саша

Однажды в Институт психологи и Академии педагогических наук РСФСР обратились за консультацией по необычному поводу. Речь шла о школьнике девяти лет, который учился в 5-м классе.

Саша очень рано начал обнаруживать необычайные способности. Ему не было и четырёх лет, когда он научился читать. Случилось это так. Ребёнку купили разрезную азбуку: на отдельных красивых картинках нарисованы все буквы алфавита. Мальчик охотно забавлялся игрушкой и по подсказке бабушки научился называть буквы. Затем, вслушиваясь в произносимые слова, он стал подбирать соответствующие картинки. Например, произнесено слово «стена», и Саша ищет карточки «С», «Т», «Е», «Н», «А». Вскоре он сумел перейти к чтению целых слов по книгам.

Примерно в том же возрасте, в конце четвёртого года жизни, он научился считать. Умение считать быстро перешло в увлечение. <…>

Когда Саше пошёл пятый год, в семье временно стала жить девочка, которой было в то время 7 лет. Она поступила в школу, а одновременно начался и для Саши новый период учения: дети вместе писали упражнения, решали задачки, учили стихи. Воспитательница детского сада, который стал посещать Саша, поражалась не только общим развитием ребёнка, но и его изобразительными способностями. В его рисунках обращали на себя внимание тщательность и точность в изображении самых мелких деталей.

В дальнейшем семилетний Саша прямо из детского сада поступил в 4-й класс школы, успешно выдержав вступительные испытания.

Я познакомился с Сашей, когда он уже был учеником 5-го класса (к концу третьей четверти), по всем предметам у него были пятёрки. Семейное окружение его такое:

мать – экономист, бабушка 70 лет и сестра – студентка литературного факультета (отец – инженер, с семьёй не живёт). Мальчик находится главным образом под наблюдением бабушки. <…>

Преподаватели отмечают сознательность его ответов и умение кратко и ясно выражать свои мысли.

Школьные задания отнимают у него не больше, чем полтора-два часа в день, однако он почти совсем не гуляет – ему некогда. Ещё перед поступлением в школу он прочёл трёхтомник Брема «Жизнь животных», и с тех пор интерес к зоологии, особенно к разделу о птицах, наполняет его жизнь. «Птичник» – так называет его бабушка.

В период моего знакомства с мальчиком он целые дни был занят сочинением «Книги о птицах». До этого он на нескольких десятках страниц законспектировал главы о птицах из Брема и нарисовал более ста иллюстраций. Занятие птицами, видимо, представляет собой нечто большее, чем очередное увлечение. <…>

Летом на даче наряду с птицами он много занимался бабочками (перед этим прочел книгу Фабра «Жизнь насекомых»). Совершенно самостоятельно он собрал большую, разнообразную коллекцию бабочек. <…>

Познания его по всем предметам отличаются конкретностью и точностью. Он даже имеет особое пристрастие к мелким фактам, цифрам, собственным именам. Это связано с характером памяти, необычайно цепкой и прочной. В неотрывной связи хода мыслей с реальными данными можно видеть предпосылку его естественно-научных устремлений.

Письменные работы Саши отличаются необычайной краткостью. Не только сами мысли выражены в лаконичной форме, но и объём того, что вводится в описание, крайне ограничен. В письменном ответе на вопрос о содержании «Пироги Гайаваты» (домашняя работа) читаем: «В “Пироге Гайаваты” рассказывается о том, как индеец Гайавата построил пирогу, скрепил её ветвями, для непромокаемости смазал смолой и украсил иглами ежа». В некотором отношении это образцовый ответ – очень ясный, ничего лишнего. Но поэтическая, художественная сторона произведения не нашла здесь никакого отражения. Даже в описании природы, весны (имеются школьные сочинения на такие темы) у Саши только оголённая деловая речь, без намёка на эмоциональность или воображение.

Изредка встречаются не вполне верные обороты. Например: «Среди грязного, скоро стающего снега стоят деревья». Неправильность выражения «скоро стающего снега» очень характерна для Саши – прямолинейность, рациональность его речи превышает грамматические возможности языка. <…>

Словарный запас большой. Он владеет такими «взрослыми» словами, как «исчезновение», «неприятность», «срочно», «благодарность» и т. п. Вместе с тем он как будто ещё не привык ко многим обыденным словам. Они полны для него первозданной свежести и новизны. Такие слова, как «вереница», «сутолока», «прохожий», «оживление», «просмотр» и многие другие, вызывают радостный интерес, желание обыграть, примериться, активно овладеть ими. Для него ещё не существует языковых штампов. Его развёрнутые высказывания – это всегда затруднительный творческий процесс, где очень многие слова как бы имеют свою индивидуальность, замет-

ную для мальчика. Чувство слова особенно выступает в непередаваемой интонации Саши.

По вопросу о причинах несоответствия его устной и письменной речи можно заметить следующее. Для Саши сочинение – это весьма уважаемая, серьёзная работа, которая всегда имеет только одну цель – передачу нужного содержания. По-видимому, он здесь не допускает даже возможности нарочитой выразительности: деловые писания не могут для него пока стать местом для словесных упражнений. Независимо от специфики различных видов речи уже само отношение ребёнка к сочинениям и разговорам определённым образом обусловливает различие в их характере.

Его языковые способности и зрительная память обнаруживаются в том, что у него не было замечено ни одной ошибки в написании слов, в том числе иностранных, и в используемых им в «Книге о птицах» биологических терминах.

Читает Саша очень много. Характерно, что он отдаёт предпочтение научно-популярной литературе перед художественной: первая больше соответствует его научной склонности и познавательным интересам. Кроме того, затруднённое чтение научного текста, видимо, даёт большее удовлетворение как умственная деятельность.

О широте его читательских интересов может дать представление отрывок из письма мальчика матери, написанного летом на даче: «Дедушка мне привез том Диккенса “Тяжёлые времена”, я его кончил, он мне очень понравился. Теперь я читаю Сетона-Томпсона, и эта книга мне очень нравится. Ещё я читаю книгу Шлимана, и она очень интересная. Ещё у меня есть Лермонтов...»

Умственное развитие Саши, по-видимому, превосходит развитие ученика 5-го класса. Приведу несколько примеров.

Я однажды спросил его: «Знаешь ли ты, сколько всего людей живет на Земле?» Я ожидал встретить недоумение, даже непонимание, о чём спрашивают, но услышал быстрый и верный ответ.

Мы остановились перед стройкой, чтобы посмотреть на работу огромного подъёмного крана. Через некоторое время Саша оживлённо заметил: «Машина вздумала подвинуться к нам!» Я удивился: «Как странно ты выражаешься, разве машина может думать?» Девятилетний мальчик ответил буквально так: «Это метафора, а метафора обычно связана с олицетворением».

Я предложил ему вопрос из какой-то викторины: «Назови море без берегов». Саша даже подпрыгнул от удивления. Добившись объяснения (Саргассово море), он тут же обратился ко мне: «А вы назовите реку без берегов!»

Я затруднился ответить. «Гольфстрим», – усмехнулся Саша.

Как-то речь зашла о Фабре, авторе книги «Жизнь насекомых». Саша отметил, что Фабр описывает только то, что видел, а вот Брем знает и пишет гораздо больше, чем сам видел, он – большой учёный. В его словах были интересны самостоятельность и обобщающий характер суждения, но прежде всего надо удивляться самому факту, что мальчик, читая книгу, задумывается об её авторе, оценивает его как учёного. Не только для детей его возраста, но и для учеников его класса обычно авторы просто не существуют: есть книги, как есть явления природы, и пока никого не занимает их происхождение.

В приведённых примерах зафиксированы не какие-то особенные удачи Саши. Подобные по значимости ответы, касающиеся самых разных областей знания, от него можно услышать в каждом разговоре. Саша нередко пользуется энциклопедией и словарём иностранных слов, т. е. владеет некоторыми элементарными навыками совершенно самостоятельной работы. Для ученика 5-го класса это необычно: пятиклассники, как правило, не умеют самостоятельно находить нужный материал и с помощью книг искать ответы на вопросы.

Собранность, напряжённость психики, готовность к напористой умственной работе – постоянные свойства Саши. <…>

Юный возраст Саши сказывается и на школьных занятиях. Преподавательница литературы отмечает у него «психологическую наивность»: при анализе литературных произведений он наивно, иногда неверно понимает мотивацию героев. Он не сумел объяснить отношений Маши Троекуровой и Дубровского, запутался в толковании «Метели». Видно, душевные движения, переживания не являются для него объектом внимания; только нехотя, понаслышке он может что-нибудь об этом чуждом и неинтересном рассказать. Вся сфера людских отношений, личных и общественных, воспринимается им ещё по-детски: взрослые живут в каком-то своём мире, и он не посягает на то, чтобы разбираться в этом.

Естественная шаловливость его и «психологическая наивность» не являются выражением какого-то умственного недостатка. Перефразируя известную поговорку, можно сказать: он ребёнок, и ничто детское ему не чуждо. В этом нельзя усмотреть ничего, кроме его душевного здоровья! <…>

Младшие школьники (на примере второклассников)

В младшем школьном возрасте дети удивительно легко осваивают очень сложные умственные навыки и формы поведения. Некоторые учителя начальных классов увлекаются устным счётом, им удаётся достичь, в частности, того, что ученики вторых классов применяют самые разные приёмы быстрого счёта в уме. Другие учителя обращают большое внимание на выразительность чтения, им удаётся добиться во многих случаях элементов подлинного артистизма у детей. Классы детей-чтецов, детей-счётчиков как следствие той или иной направленности педагогических воздействий (разумеется, особая проблема – индивидуальные различия между учениками класса) убеждают в огромных резервах восприимчивости и чрезвычайных возможностях именно формально усваивающего, игрового подхода к окружающему.

Интересно в этом отношении так называемое выразительное чтение детей. Ученикам вменяется в обязанность произносить фразы громко, отчётливо и с такими интонациями, которые соответствовали бы их содержанию; процесс чтения превращается в исполнение ролей – за автора и, где можно, за действующих лиц. Манера чтения в классе в значительной мере повторяет манеру чтения учительницы, но некоторые ученики превосходят учительницу не только увлечённостью, звонкостью голоса, но и чуткостью к отдельным эпитетам и большей изобретательностью в передаче интонаций. При этом ученики с особым усердием и полнотой выража-

ют чувства, не сдерживая себя, не стыдясь. Такого рода подражание чьим-то чувствам, по-видимому, в высокой мере им доступно, оно доставляет им удовольствие и, возможно, содействует более прочному и детальному усвоению читаемого. Но характернейшая особенность: младшие школьники умеют выразительно, т. е. прочувствованно и с разумными интонациями, читать и такой текст, который почти не понимают.

Второклассники иногда хвастают тем, что они умеют считать до любого числа и читать «какую хотите» книжку. Во время индивидуальных бесед, принимая вызов, я предлагал некоторым ученикам, умеющим бегло читать, очень трудные для них тексты (из журнала «Наука и жизнь»). Дети довольно свободно произносили загадочные для них словосочетания и, более того, придавали им подлинную выразительность, во многом правильно угадывая акценты.

Подобное внешнее уподобление умственной деятельности взрослых, своеобразная «мимикрия» отнюдь не случайны для младших школьников: им по отношению ко многим явлениям приходится начинать с овладения только внешней стороной. Поистине удивительна их способность к усвоению формальных моментов, намного опережающая их подготовленность к пониманию содержания.

В связи с этим особого рассмотрения требует другое очень заметное противоречие в умственном развитии младших школьников.

В наблюдениях за учениками начальных классов, в общении с ними привлекает к себе внимание несоответствие, разрыв между тем, чему учат детей, с одной стороны, и степенью их умственной и нравственной зрелости – с другой. Дети приходят в школу уже с определённым жизненным опытом, но начинают с азов приобщаться к человеческой культуре. Им приходится, например, осваивать произнесение печатных знаков речи и способы написания слов, в то время как они совершенно свободно владеют разговорной речью. Они читают и разбирают на уроках упрощённые тексты, тогда как им уже свойственны разнообразные и тонкие переживания (хотя они не всегда умеют их выразить и осмыслить). Несомненно, что начальное обучение чтению, письму и счёту и школьные элементы нравственного воспитания лишь частично затрагивают и выявляют подлинные возможности детей.

Показательно, например, что среди учеников начальных классов довольно много таких, которые не проявляют склонности читать, но очень любят, когда им читают другие. Обычно это связано с тем, что процесс чтения – узнавание слов и речевых оборотов по их буквенному изображению – задерживает, даётся ещё с трудом, поглощает внимание детей, тогда как слушая чтение других, быстрое и правильное, они могут легко следить за самим повествованием. Понятно, что об умственном развитии и интересах таких детей нельзя судить по их отношению к чтению и количеству прочитанных ими книг.

Не менее отчётливо разрыв между учебными навыками и умственным развитием заметен на примере письменной речи. Сочинения младших школьников, состоящие из нескольких фраз, или их письма на одной странице, выведенные крупным детским почерком, безусловно, дают очень мало представления о том, что дети хоте-

ли бы рассказать. Достоинства некоторых детских сочинений – выраженные в них непосредственность, свежесть восприятия – постоянно соседствуют со словесными штампами и беспомощностью мысли. Дети в этом возрасте гораздо умнее того, что они могут написать.

Такое несоответствие между проявлениями ума детей в разговорах и играх, с одной стороны, и, с другой, в занятиях по письму и счёту, где они лишь начинают овладевать орудиями умственной деятельности, определённо указывает на отсутствие достаточной связи между содержанием учебных занятий и действительными возможностями детей.

По-видимому, приобщение детей к технике умственной работы (чтению, письму и счёту) могло бы начинаться гораздо раньше. В самом деле, например, среди второклассников немало таких, которые уже полностью овладели навыком беглого чтения; как только это происходит, круг их чтения сразу же оказывается далеко выходящим за пределы списков рекомендуемой для их возраста литературы.

Как известно, накапливается опыт преподавания в начальной школе некоторых элементов алгебры, а также ряда категорий грамматики. Судя по всему, возрастные возможности учеников начальных классов могут быть использованы в учебном процессе гораздо полнее. <…>

Старшие школьники (на примере девятиклассников)

По-видимому, тяготение к идейной близости с учителем не является в этом возрасте чем-то исключительным. Наблюдения показывают, что лучшие школьные преподаватели, в особенности мастера ведения урока, знатоки предмета, обнаруживающие, кроме того, личностные достоинства, вызывают со стороны старшеклассников нечто большее, чем уважение. Учащиеся 15–16 лет склонны восхищаться таким педагогом, верить ему как учителю жизни. Для учеников, чьи склонности определились (или которым кажется, что они определились), в особом ореоле предстает личность учителя по любимому предмету: им гордятся, в его достоинствах видят подтверждение и своих достоинств, к нему тянутся как к единомышленнику.

При прочих равных условиях чаще, чем другие педагоги, «властителями дум» девятиклассников оказываются преподаватели литературы. Как бы причастные к тайнам художественной литературы, они преднамеренно или невольно могут задевать очень чувствительные струны в душах учеников – ведь они разбирают характеры и чувства людей, часто обращаются к мировоззренческим проблемам. Они могут становиться авторитетными и вызывать особое доверие в какой-то мере благодаря самому содержанию своих учебных занятий.

Характерное для старших школьников обострение интереса к личности окружающих людей заметно сказывается и на отношении к литературным персонажам. Первый попавшийся пример – урок по «Евгению Онегину». Возникают дискуссионные вопросы: любит ли Онегин Татьяну, любит ли Татьяна Онегина в заключительной части романа, правильно ли поступила Татьяна, отказав Оне-

гину? Приходилось слышать обсуждение этих вопросов на уроках у разных педагогов, и всюду ученики очень охотно вникают в проблему личных взаимоотношений, с живейшим интересом включаются в спор. Вечные темы любви, ревности, тщеславия для них новы. На таком уроке обращает на себя внимание не только наивность некоторых рассуждений учащихся, но и стремление их получить ответ, нежелание оставить невыясненными подлинные взаимоотношения людей. Примечательна та степень зрелости, при которой вопросы нравственные становятся в сознании учеников жизненными, близкими. Девятиклассники в большинстве своём с особым интересом воспринимают психологические высказывания учителя.

Даже и не у сильных преподавателей литературы, объяснения которых в основном повторяют привычные схемы и чьи уроки лишь в самой малой степени вызывают у учащихся некоторый эмоциональный трепет от приобщения к искусству, в ответах учеников, в особенности в их сочинениях, можно встретить признаки определённого почитания педагога, доверия к нему. В письменных работах, имея возможность высказаться перед учителем литературы более свободно, без свидетелей, ученики зачастую обнаруживают удивительную готовность раскрыться, сообщить о своих переживаниях, о возвышенных мыслях.

Понятно, что сочинения как на темы учебной программы, так и на свободные темы могут быть во многом нарочитыми и даже обманными, тем более что они почти всегда пишутся на отметку. Но, зная учеников не только по сочинениям и принимая не всякое высказывание на веру, нельзя не убеждаться в искренности, непосредственности значительного числа излияний. Имеются неоспоримые приметы расположенности очень многих девятиклассников к доверию и открытости.

Конечно, не каждому педагогу дано вызывать к себе со стороны учеников отношение, при котором для них становится естественным приоткрывать свой внутренний мир и ожидать одобрения. Старшеклассники внимательно, оценивающе наблюдают за педагогами. Как уже отмечалось, они не прощают профессиональной слабости, мелочности характера – всего, что принижает достоинство учителя.

Ученики 15–16 лет, по-видимому, охотно проникаются верой в чьи-то особые достоинства, они как бы испытывают потребность в идеалах. Характерно, что знаменитые люди начинают у них вызывать к себе чувства, близкие к влюблённости. Нередко учащиеся 9-х классов собирают открытки с изображением выдающихся людей, добывают автографы. Выступления перед старшеклассниками писателей, военных деятелей, артистов (вечера с такими выступлениями организуются во многих школах), если они проходят успешно, зачастую вызывают восторги, неожиданные и порывистые, обращённые к личности выступающих.

Знакомство с примерами доблестей людских, в жизни или в произведениях искусства, во многих случаях явно задевает их за живое: юноши особенно чувствительны к упоминаниям о славе, девушки – к раскрытию чувств.

Полный текст опубликован: Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: Избранные труды. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2008.

Н.С. Лейтес

ПРЕДИСЛОВИЕ К МОНОГРАФИИ «БИБЛИОПСИХОЛОГИЯ И БИБЛИОТЕРАПИЯ»

Выражения «библиопсихология» и «библиотерапия» получили весьма широкое распространение. Они служат для обозначения специализированных разделов науки, каждый из которых, однако, ещё не имеет подлинных традиций и находится в стадии становления. Поэтому значение этих терминов ещё недостаточно определённое. Оба слова имеют общую основу: от греч. biblio – книга. Рассмотрение вопросов о том, что и как изучает библиопсихология, а также чем и как занимается библиотерапия, составляет содержание предлагаемого издания.

Известно, какое значение для европейской культуры имело появление книг, изобретение книгопечатания (XV век). Печатные тексты стали основой сохранения опыта и духовного обогащения. Без них нельзя представить себе ни науки Нового времени, ни искусства с его словесной составляющей. По мере распространения грамотности книги, а затем и библиотеки стали неотъемлемой частью цивилизации. Но ещё задолго до книгопечатания, когда культура опиралась на письменность, появилась надобность в изучении текстов и возникла особая область знания – герменевтика: искусство и теория истолкования текстов. В этом нуждалась церковная литература, имеющая дело с библейскими текстами, а начиная с эпохи Возрождения – классическая филология, обращающаяся к текстам античности. В Новое время уже существует литературоведение, изучающее литературно-художественные книги, во многом опираясь на опыт герменевтики.

В ходе развития культуры возникали иные, чем прежде, аспекты изучения литературных произведений и их авторов, принципиально новые подходы к анализу текстов. Выдающийся языковед и философ В. Гумбольдт подчёркивал значение самого языка произведений литературы: язык не просто готовый инструмент, он непроизвольно является средством самовыражения и постижения жизни. Отсюда необходимость полнее вникать в язык текстов! Другой крупный немецкий учёный, В. Дильтей, разработал принципы «понимающей психологии», относящиеся и к пониманию книжных текстов. Так что проблемы, связанные с внедрением книг в жизнь людей, начали обсуждаться в научной литературе гораздо раньше, чем они стали предметом особой научной дисциплины. Во множестве отдельных изысканий накапливались данные о закономерностях восприятия печатных знаков и текстов в целом. И всё большее внимание к себе привлекали процессы литературного творчества и сами личности творцов.

Важной вехой в становлении специальной отрасли науки о взаимодействии человека с книгой явились труды замечательного отечественного книговеда и культуролога Н.А. Рубакина. В 20-х годах XX века он выступил с развёрнутой программой «библиопсихологии» (он и ввёл этот термин). Суть его программы – системное изучение триады «читатель – книга (текст) – автор». Им отмечалось, что обычно каждая из частей триады рассматривается отдельно, тогда как наиболее существенно

их взаимодействие и единство. При этом Рубакин исходил из того, что главное – это роль читателя. Он считал неправомерным положение, когда изучается сначала текст, потом автор (или сначала автор, потом текст), а читатель – где-то на втором плане. Он подчёркивал, что каждый читатель по-своему, избирательно усваивает и осмысливает тексты, привнося в них что-то своё. Поэтому первостепенное значение имеет изучение читателей, ведь от умственных и нравственных качеств тех, кто читает, зависят смысл и значимость воспринимаемых ими текстов. Он указывал, что читательское восприятие имеет свои индивидуально-природные предпосылки, и подчёркивал, что взаимосвязь читателя и книг нужно рассматривать в культурно-историческом контексте. Н.А. Рубакин считал, что библиопсихология, возникающая на пересечении разных наук, должна соединять в себе проблематику и методы как естествознания, так и гуманитарного знания.

Существенное значение для более конкретного изучения механизмов восприятия текстов имело дальнейшее развитие в XX веке семиотики – учения о знаках и знаковых системах. Те или иные системы знаков, естественные или созданные искусственно, понимаются как своеобразные «языки» с некоторыми общими для них правилами. Семиотический подход к изучению текстов предполагает три уровня: 1) выделение и систематизацию сочетаний знаков; 2) интерпретацию значения определённых структур знаков; 3) выяснение взаимосвязи между значением знаковых систем и теми, кто их воспринимает. Такой подход вслед за лингвистикой проник и в литературоведение. Новые аспекты изучения и получаемые при этом результаты обогащали и библиопсихологию.

Важнейший вклад в изучение психологии восприятия текстов внесли новаторские труды литературоведа и теоретика искусства М.М. Бахтина (середина XX века). В основе его концепции лежала идея *диалога*, понимаемого им не только как норма общения отдельных личностей, но и как норма самосознания и как способ взаимодействия личности с объектами культуры и искусства. Бахтин показал, что в диалоге слово (мысль, знание) обретает множество новых смыслов; в такой полифонии (многоголосии) обнаруживаются их равные права на существование. При этом постижение личностью собственного «Я» происходит именно в общении с «другими». Соответственно, и читательское восприятие, по существу, означает своего рода мысленный диалог с текстом и его автором. Эти идеи получили широкое признание. Они во многом содействуют пониманию тех специфических проблем, которые обычно относятся к ведению библиопсихологии и библиотерапии.

Обсуждаемая нами область науки – человек и книги. Но эта сторона жизни людей так быстро изменяется, что можно подумать, не обращаемся ли мы здесь к феноменам, которые уже уходят в прошлое. Ведь за время, прошедшее после массового распространения книгопечатания, и особенно за последние десятилетия, коренным образом изменилась техническая сторона изготовления и предъявления текстов. В наш век компьютерных таблоидов появилась реальная альтернатива бумажным страницам книг. Но всё же: даже если счесть, что книги в нынешнем виде начинают отмирать, что далеко не бесспорно, то такая реальность, как взаимодействие человека с текстами, будет иметь место и впредь. Связанные

с этим психологические проблемы – залог сохранения библиопсихологии и её дальнейшего развития.

В наше время эта сфера научного поиска – на стыке психологии со смежными науками – находится на подъёме и представлена многими теоретическими и эмпирическими разработками. В данном сборнике представлены материалы по психологическим проблемам библиопсихологии, а также по вопросам библиотерапии, важнейшего практического применения этой многосторонней научной дисциплины.

Книга состоит из трёх частей.

Первая часть, посвящённая психологии читательского восприятия, знакомит с современными работами по библиопсихологии. Здесь представлены сообщения – разные по своим подходам к проблемам чтения и касающиеся разных категорий читателей. <…>

В Приложении к этой части книги даётся статья классика отечественной психологии, выдающегося психолога Б.М. Теплова, где речь идёт о психологии восприятия искусства, в том числе и литературных произведений. Статья была написана ещё в 40-е годы XX века, но её содержание нисколько не устарело.

Вторая часть посвящена библиотерапевтическому аспекту в работе библиотек. Статьи специалистов по библиотечному делу и детскому чтению позволяют получить конкретные представления о проблемах, связанных с применением на практике положений библиопсихологии.

Библиотерапия может пониматься не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг. Тем самым она имеет отношение как к медицине, так и к педагогике. В одних случаях имеется в виду лишь подбор книг для чтения, в других – и обсуждение их с теми, кто нуждается в поддержке. У библиотерапии могут быть разные цели: например, изменение эмоционального состояния человека или влияние на сами особенности личности; она может выступать как руководство со стороны, а может – как средство самоанализа и самосовершенствования; может применяться в индивидуальных и в групповых формах, и т. д. <…>

Совокупность рассмотренных статей даёт представление о библиотерапии как самой сути библиотечного дела, применительно к детским библиотекам, во всяком случае. Конечно, чтение книг и библиотечное обслуживание выполняют и другие очень важные функции (информационная, помощь учению, форма отдыха). Но книги дают и нечто большее. Они могут иметь для читателя подлинно личностный смысл: утешать, воодушевлять, помогать лучше понимать себя и других. Известно, что вовремя прочитанные книги оказывают влияние на само формирование личности. Без книг жизнь становится духовно беднее и в чём-то более трудной. Этого не могут не знать те, кто выдает книги читателям, особенно в детские руки. Об этом заходила речь и в представленных статьях.

Для понимания роли и значения библиотерапии, о которой шла речь в данной части книги, нужно не упускать из виду условность этого термина. Здесь «терапия» не обязательно означает лечение. Литературно-художественные произведения могут быть значимыми в педагогическом, воспитательном плане и именно этим оказывать благотворное влияние на психику. Когда книга духовно развивает и тем самым по-

зволяет справляться с некоторыми внутренними противоречиями, гармонизирует душевную жизнь, то к чему это относится больше – к воспитанию или лечению? По-видимому, в библиотечном деле могут быть одинаково полно выражены как воспитывающая, так и оздоравливающая стороны библиотерапии.

В **третьей части** речь идёт об одной конкретной сфере применения библиотерапии: лечение людей, страдающих нарушениями речевого общения (логоневроз в форме заикания). Имеются в виду лица с сохранными речевыми органами, но подверженные нервным состояниям, с которыми не удаётся справиться. Их речевые недостатки во многом обусловлены психическими состояниями, связанными, например, с опасениями неудачи при произнесении нужных звуков, слов, фраз, а также с такими чертами характера, как тревожность, торопливость, слабость воли, недооценка себя, застенчивость и др. Данная часть книги знакомит со способами реабилитации их личности и речи. Рассматриваемый здесь библиотерапевтический подход включён в систему комплексного метода оздоровления заикающихся.

Этому направлению работы положила начало четверть века назад доктор психологических наук Ю.Б. Некрасова. В её статье, открывающей данную часть книги, указаны те прогрессивные подходы к проблемам личности, получившие признание в психологии и медицине, которые легли в основу создававшейся логопсихотерапии (введённый Ю.Б. Некрасовой термин). В статье кратко представлена сама система работы с указанной категорией лиц: групповая форма занятий, четыре этапа работы (в том числе сеанс эмоционально-стрессовой терапии), основное внимание уделено использованию библиотерапевтического подхода. Подробнее описан предварительный, начальный период, длящийся полгода – когда заикающиеся подростки и взрослые получают индивидуальные задания прочесть определённые художественные произведения и написать о своих впечатлениях (подбирались книги, которые были бы значимы для лиц с переживаниями по поводу своего недуга, могли бы задевать за живое). Так будущие пациенты вступали в заочный диалог с психотерапевтом, сообщали о своём отношении к прочитанному, о возникавших у них ассоциациях и соображениях, и, конечно же, не могли не задумываться о том, как это будет воспринято адресатом.

Такая необычная форма библиотерапии – контакты с пациентом «через книгу», предваряющие личное знакомство, – оказалась весьма эффективной. Заикающиеся заранее настраивались на собственное участие в лечении. Особенности реагирования пациентов на книги давали психотерапевту важную информацию об индивидуальности больного. Представленный в статье анализ основных функций библиотерапии указывает на широкие возможности использования такого подхода.

Последние 10 лет логопсихотерапевтическую работу возглавляет доктор психологических наук Н.Л. Карпова, ученица и последовательница Ю.Б. Некрасовой. За эти годы возрастало внимание к роли семьи пациентов: родители и другие члены семьи стали вовлекаться в лечебный процесс в качестве его непременных участников. Так, на пропедевтическом этапе и родители должны прочитывать определённую часть рекомендуемых пациентам книг и давать на них свои письменные отзывы, они активно участвуют в работе и на всех последующих этапах социореабилитации. Это оче-

видным образом содействует взаимопониманию между членами семьи и тем самым создает благоприятную атмосферу для заикающихся. Существенно, что возрастной состав групп расширился: вместе со взрослыми и старшими подростками, как это было раньше, теперь в логопсихотерапевтические группы включают и заикающихся младших школьников. Семейно-групповые занятия воспринимаются всеми участниками как психологически очень естественные и оказываются наиболее эффективными. В таких группах возникают новые возможности для вызывания и продления саногенных (оздоравливающих) состояний, что содействует коррекции и укреплению определённых личностных свойств. Влияние на личностную сферу с целью помочь реабилитации в общении, мобилизация собственной активности пациентов – главное, на что направлена вся система работы. <…>

Все статьи этой части книги, имея общую основу – теорию и практику логопсихотерапии, – представляют собой определённое единство: они с разных сторон и на разных возрастах выясняют роль литературно-художественных произведений как возможного средства (в системе другие методик) избавления от заикания. При этом исходным является понимание заикания как дефекта, связанного с нарушением полноценного диалогического общения, т. е. обусловленного личностными чертами. Считается также, и обосновано большим эмпирическим материалом, что эмоциональные и образно-смысловые воздействия специально подобранных книг могут оказывать влияние не только на психические состояния, но и на изменение личностных особенностей. Последнее подтверждается многими фактами реабилитации заикающихся. Это происходит в значительной мере благодаря библиотерапевтической методике (в условиях семейной групповой логопсихотерапии). Здесь особенно заметно, что цели (преобразованию личностных свойств) соответствует средство (методика влияния на личность). И здесь выступают в единстве воспитательная и исцеляющая роли библиотерапии.

В Приложении к третьей части даются библиотерапевтические работы участников групп семейной логопсихотерапии с комментариями Н.Л. Карповой.

Эта книга – первая попытка представить сводку ряда конкретных работ, ведущихся в области библиопсихологии и библиотерапии. В отечественной психологической науке и в «библиотечном деле» (выражение Н.А. Рубакина) получили признание методологические установки, согласно которым чтение книги, особенно литературно-художественных произведений – это прежде всего выражение личности читателя, устремлённого к диалогическому общению. Соответственно, в библиопсихологии в центре внимания – взаимодействие, общение читателя с текстом, а в библиотерапии – использование такого общения в лечебно-воспитательных целях.

Различие между тремя частями книги весьма условно. В каждый из них идёт речь о психологии читательского восприятия (библиопсихология), и в каждой, в той или иной мере, – о гармонизирующей психику функции чтения (библиотерапия). И всё же статьи первой части – в основном, о самих психологических механизмах восприятия текста (главным образом, на разных этапах детства), второй – преимущественно о развитии и воспитании посредством книг, третьей – прежде всего, о влиянии рекомендуемых психотерапевтом книг на личностные черты (на примере лиц, страдаю-

щих логоневрозом). Части книги, дополняя друг друга, могут давать общее представление о направленности приводимых здесь работ. Современную культуру с её усложняющимися проблемами образования и возрастающими нагрузками на психику нельзя представить себе без внимания к библиопсихологии и библиотерапии. Цель предлагаемого издания – помочь начальному знакомству с этой областью знания.

Опубликовано: Библиопсихология и библиотерапия / Ред.: Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005. – С. 7–25.

Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, А.А. Голзицкая, Н.А. Ситникова

О НЕКОТОРОЙ ТИПОЛОГИИ УЧАСТНИКОВ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ[1]

Примером распространённого заболевания, глубоко затрагивающего личностную сферу человека, является нарушение речевого общения в форме заикания, подтверждением тому служит описание многими авторами (Н.М. Асатиани, Ж.М. Глозман, Б.Д. Карвасарский, В.Н. Мясищев и др.) целого ряда личностных расстройств данного контингента пациентов, поэтому лечение тяжелых случаев заикания имеет более широкое значение, чем просто восстановление нормальной речи. Здесь решается проблема, говоря словами В.Н. Мясищева, «лечебного перевоспитания» невротической личности – её творческой адаптации и перспективного развития с новой речью.

Систему социореабилитации для многократно и безуспешно лечившихся от заикания подростков и взрослых (14–40 лет) с начала 60-х годов XX века на основе метода сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии К.М. Дубровского создавала и в течение более 30 лет успешно апробировала на практике Ю.Б. Некрасова (10). Разработанная ею система групповой логопсихотерапии состоит из четырёх основных этапов: I – пропедевтический (лечебно-подготовительный) длится не менее полугода, строится на авторской динамической психотерапевтической диагностике, в основе которой – метод библиотерапии (лечение направленным чтением); II – сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии по К.М. Дубровскому, где за 1,5 часа происходит «снятие» симптомокомплекса заикания во фрустрирующей ситуации – перед зрительным залом; III – активная групповая логопсихотерапия, в течение 2–3 месяцев проводятся ежедневные 8–9-часовые комплексные занятия; в последние годы Ю.Б. Некрасовой был введён IV этап – контрольно-поддерживающая логопсихотерапия, она проводится полгода спустя после основного лечебного курса, длится две недели и повторяет на новом, более высоком уровне основные элементы, приёмы и методы групповой логопсихотерапии.

---

[1] Данная работа – один из аспектов коллективного исследовательского проекта «Семейная групповая логопсихотерапия как средство преодоления логоневроза (заикания)» (грант РГНФ 04-06-00269а – рук. Н.Л. Карпова).

С конца 80-х годов мы развиваем данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии (5, 6), активно привлекая к процессу «лечебного перевоспитания» на всех этапах родителей и родственников пациентов (теперь в группе участвуют заикающиеся от 8 до 45 лет). Это позволило сократить этап активной логопсихотерапии до полутора месяцев. Но так же, как и 40 лет назад, постоянно возникает вопрос об эффективности методики.

Заикание, представляя собой особую форму невротического нарушения общения, в основе которого лежит функциональное расстройство речедвигательного механизма, провоцируется и закрепляется дисгармоничными отношениями в семье и, в частности, неадекватным отношением к самому речевому дефекту. В.Н. Мясищев подчёркивал: «Невроз представляет собой болезнь личности ещё и потому, что нигде, как в неврозе, с такой полнотой и выпуклостью не раскрывается перед исследователем личность человека, нигде так убедительно не выступает болезнетворная и благотворная роль человеческих отношений, нигде так ясно не выступает уродующая и целительная сила воздействия, не сказывается с такой отчётливостью роль созданных людьми обстоятельств. Поэтому область борьбы с неврозами – это область пограничная между педагогикой и медициной» (8, с. 205).

Анализируя причины больших или меньших успехов и неудач участников наших разновозрастных групп, в которых также занимаются родители и родственники пациентов, необходимо учитывать их (заикающихся) индивидуально-психологические особенности, от которых зависит успешность выполнения всех разнообразных видов предлагаемой логопсихотерапией деятельности. Наши пациенты обнаруживают разную восприимчивость, разную обучаемость, как бы разные способности к работе по преодолению своего недуга.

Эти очень значимые для лечения индивидуальные особенности включают в себя как более общие данные (интеллектуальные, физические, эмоциональные), так и более специальные (связанные с отдельными анализаторами). Именно единство общих и специальных свойств пациента – в их взаимопроникновении – обусловливает подлинные его возможности.

В своё время Б.М. Теплов, решительно выступая против недооценки значения индивидуальных различий между людьми, в само определение понятия «способность» ввёл утверждение, что это индивидуальная особенность, отличающая одного человека от другого. При этом способности не сводятся к знаниям, навыкам и умениям, то есть не могут быть просто заданы извне, так как предполагают и собственно внутренние индивидуальные предпосылки развития, поэтому не может быть равенства по способностям: они всегда несут на себе печать индивидуальности.

В центре внимания логопсихотерапии – именно индивидуальность пациента. В основе методики – опора на положительное начало в человеке, выявление неповторимых черт и особенностей его личности. Рабочим термином стало введённое Ю.Б. Некрасовой понятие «портрет неповторимости». При этом первостепенное значение придаётся «внутренней картине здоровья» (10), которая не может быть полностью замаскирована признаками болезни.

Диагностирование индивидуальных различий играет очень важную роль на каждом этапе методики. Разработка системы комплексного диагностирования включает в себя тестирование: мы используем фрустрационный тест Розенцвейга, шкалу тревожности Тейлора, шкалы самооценки эмоциональных состояний Уэссмана – Рикса, тест эмоциональной направленности А. Додонова, рисуночные тесты и др. Эти тесты направлены на измерение отдельных черт личности: тревожности, ригидности, характера реагирования на фрустрирующие ситуации. Используются, кроме того, специальные опросники для выяснения ситуации семейного развития, места и предпочитаемой роли пациента в различных социальных группах, а также для диагностики готовности его к работе в логопсихотерапевтической группе и др.

Особенно большое значение в комплексной диагностике принадлежит авторской методике, разработанной Ю.Б. Некрасовой. Это динамическая психотерапевтическая диагностика, в основе которой – библиотерапия (9): пациенты должны прочесть специально подобранные литературные произведения (предлагаемые в определённой последовательности) и дать на них письменные отзывы. Обнаруживающиеся в этих отзывах различия в восприятии художественных текстов дают возможность судить о некоторых существенных особенностях индивидуальности пациентов, позволяют уловить тонкие оттенки человеческих качеств; к тому же, художественные тексты пробуждают психические состояния, которые могут быть целебными для пациентов. Все библиотерапевтические произведения предлагаются «в связке» с определёнными тестами и опросниками, которые дополнительно высвечивают значимые психофизиологические характеристики испытуемого.

Таким образом, для нас диагностика индивидуальных различий – это не просто выявление уникальности человека, его отличий от других, но и установление тех черт его личности, в которых заложена «программа выздоровления».

Для составления «портрета неповторимости» применяются и такие методики, как «Речевой дневник», «Самохарактеристика», развёрнутые интервью и беседы с участниками групп и их родителями, опросник для выпускников логопсихотерапевтической группы, используется также метод компетентных судей и др.

Здесь отметим, что Б.М. Теплов, специально разбирая методы психологии и подчёркивая ограниченность возможностей самонаблюдения, указывал, что проникнуть в свойства личности, изучить её индивидуальные особенности можно только опосредованно: человек отдаёт себе отчёт о своём темпераменте, характере, способностях, интересах на основании тех же показателей, которые позволяют другим людям судить о нём, в первую очередь по тому, как он ведёт себя в тех или иных ситуациях, что и как он делает. Подобно тому, как установление медицинского диагноза есть дело врача, а не больного, хотя последний может многое рассказать о своём самочувствии, так и суждение об индивидуальных особенностях человека – компетенция психолога, квалифицированно использующего отчёты самонаблюдений лишь как материал для анализа.

Мы всё это не упускали из виду, стремясь обеспечить объективность и надёжность диагностирования. Учитывалось, что высказывания и оценки пациентов не всегда следует понимать буквально, они могут быть «проекцией» определённых вну-

тренних трудностей и противоречий, поэтому, как уже было сказано, библиотерапевтические задания даются в «связке» с теми или иными тестами и опросниками. При выявлении индивидуальных различий много внимания уделялось методу наблюдения и сопоставлению сведений из разных источников. Также использовались видеозаписи занятий и киноматериалы.

Многосторонность проведённого анализа позволила получить подлинно личностные характеристики. При этом мы разделяем представления дифференциальной психологии о преимущественном значении *качественного подхода* к индивидуальным различиям. Познакомимся с отдельными участниками логопсихотерапевтических групп.

Ниже представлены три пациента – из числа наиболее успешных (их отличает то, что по окончании лечебного курса они стали бывать на занятиях последующих групп с целью помощи новичкам). Все трое проходили курс логопсихотерапии в разных группах и были разного возраста; ни у кого из них по линии наследственности отягощающих влияний (психических заболеваний, заикания или алкоголизма) не было. До прихода в группу они уже неоднократно лечились от заикания без особых результатов.

На этих конкретных примерах можно видеть значение некоторых внутренних условий для успешного выполнения социореабилитационной деятельности в рамках групповой логопсихотерапии.

ДАВИД – инженер, 25 лет, заикание тяжёлое. Вырос в благополучной семье: родители инженеры, есть младшая сестра. Из анамнеза: родился ослабленным, гуление и лепет появились вовремя, к 9 месяцам освоил первые слова – «мама», «папа», «дай», «на». Но вскоре тяжело заболел и почти до двух лет новые слова в речи не появлялись. Откликался и понимал всё, что ему говорили, но к взрослым обращался с помощью жестов. В 2 года появилась непонятная для окружающих, быстрая косноязычная речь. Логопеды предсказывали заикание, и к трём годам, когда речь стала разборчивей и богаче, диагноз – заикание – был поставлен.

Родителей это очень волновало, и с 5 лет Давида отдали в логопедический детский сад, где, в основном, работали с дефектом произношения. Специалисты-логопеды исправили Давиду некоторые звуки, он стал говорить разборчивее, но заикание усилилось. Поведение мальчика характеризовалось повышением эгоистичности и агрессивности. Он часто обижался и плакал. Если не знал, как справиться с обидчиком посильнее, кусался и махал кулаками. Без восторга воспринял рождение младшей сестры и братской нежности к ней в первые годы не проявлял.

По словам родителей, уже с семилетнего возраста Давид проявлял «чудеса организованности»: сам обедал, ничего не терял, имел определённые обязанности по дому – забирал сестру из детского сада, выносил мусор. Но если что-то не хотел делать, заставить было сложно. В младших классах с учительницей не повезло: из-за заикания она считала мальчика отсталым и предлагала родителям отдать ребёнка в специальный интернат. Но постепенно Давид учился всё лучше, были некоторые проблемы с русским языком, но быстро читал, хорошо ориентировался в математике.

Никогда не жаловался, что из-за заикания ребята его дразнят, но в общении с одноклассниками был резким, недружелюбным, выясняя отношения с помощью кулаков, палок, клюшек. Возможно, такие отношения складывались из-за стремления быть первым (рано выявившаяся характерная особенность), а это не всегда удавалось. Проигрыши в игре в самой безобидной

обстановке доводили его до слёз, а то и до истерики. «*В более позднем возрасте, да и сейчас, я стараюсь избегать тех игр, где я не на высоте, и тех соперников, которые играют сильнее меня*» (из теста «Лидерство»).

Особенно тяжело Давиду было на уроках, когда его спрашивали неожиданно. Учителя при этом делали замечания за болтливость на перемене и «затяжные» ответы у доски. В итоге появился страх не просто «заикливой» речи, а речи вообще. В школу идти не хотелось, но занятий он не пропускал. Родители в этот период, стараясь помочь сыну, по совету логопедов также часто поправляли его, но реакция была однозначной: слёзы, агрессивность и грубость. В классе его считали одним из главных драчунов. Драки были для него средством защиты от унижений, зачастую связанных с дефектом речи.

В подростковом возрасте Давид придумал собственную методику совладания с заиканием: он продумывал всю канву любого предстоящего разговора или ответа на уроке, проигрывал вариации темы, проговаривал предполагаемые вопросы-ответы за себя и за собеседника (как тут не вспомнить «феномен Демосфена» – оратора, который подобным образом тщательно готовил каждую свою речь). Но такая «подстраховка» отнимала массу времени и физических сил. Зато приобреталась некоторая уверенность, что при достаточной подготовленности он может неплохо говорить.

Дружбы с ровесниками в этот период фактически не было: отношения, в лучшем случае, ограничивались приятельским формальным общением. То ли дело компания взрослых! Родители брали мальчика с собой в походы и поездки, где он учился плавать на байдарках, замечать и ценить прекрасные пейзажи. Здесь речь улучшалась сама собой, а общение с интересными, умными и творческими людьми, друзьями родителей, придавало уверенности в себе, стимулировало желание добиваться в жизни всего самому.

В 6-м классе Давид перешёл в математическую школу. Новые условия изменили его представления об учёбе, о дружбе, о себе. Преподаватели целенаправленно готовили учеников к поступлению в вузы, и уровень требований был высоким, но для Давида это не составляло труда. Учиться хотелось. Класс, в который попал Давид, был сборный из разных школ, поэтому новичком себя не чувствовал никто. Он быстро завоевал авторитет у одноклассников, и на его недуг почти никто из них не обращал внимания. В этот же период началась настоящая мальчишеская дружба, которая продолжалась многие годы после школы. В общении с друзьями был раскован и не стеснялся говорить. Дома также чувствовал себя более спокойно и уверенно. Познакомившись позднее с автобиографическим романом Алана Маршалла «Я умею прыгать через лужи», Давид с восхищением писал в анализе этого романа, явно соотнося его содержание со своим отрочеством: *«Превозмогая боль, Алан начинает вести активный образ жизни, стараясь всячески не уступать своим сверстникам, а во многом – превосходить их, учится мужественно переносить боль, закалять душу и волю перед ударами судьбы… Искалеченное тело не должно отложить отпечаток и на душу. Только поднявшись духом выше телесного недостатка, можно рассчитывать, что люди примут тебя как равного… И нет препятствий для сильных людей».*

После школы Давид поступил в технический вуз, где учился довольно легко. Говорил с переменным успехом, но сильных переживаний по этому поводу уже не было. Стал активнее в общении, увереннее в речи, хотя проявлял нетерпение и раздражительность, когда не успевал заранее «обыграть» ситуацию. Даже в общении с девушками мог направить разговор в нужное ему «проработанное» русло.

Но речевые проблемы всё же тревожили его и его семью, и после первого курса он прошёл курс лечения в стационаре ленинградского Института речи: улучшения не было. Отношения Давида с окружающими в этот период можно назвать дифференцированными: хорошо знакомых людей, относящихся к нему заведомо уважительно, он воспринимал спокойно,

с интересом, мог долго общаться с ними, шутить, не думать о своём речевом и личностном статусе. Людей малознакомых и незнакомых воспринимал с некоторой степенью недоверия и даже с опаской. С людьми, стоящими выше по интеллекту и занимаемой должности, чувствовал себя неуверенно, а то и подавленно; такое отношение к этим людям было вызвано, пожалуй, осознанием некоторой своей неполноценности. В опроснике «Самохарактеристика до лечения» Давид вполне самокритично писал: *«Стремление скрыть свою неуверенность и самоутвердиться приводит к подавленному настроению. С друзьями этого состояния нет, потому что мне нечего им доказывать и наши отношения основаны на равенстве»*.

Поведение и поступки Давида в студенческом возрасте были зачастую импульсивны. При хорошем расположении духа, при достижении успехов он был весел и добр ко всем, а при неудачах отличался резкой сменой настроения, нервозностью, становился критичным и нетерпимым к чужим слабостям. При этом хорошие искренние отношения с родителями и изменившаяся их тактика по отношению к речевому недугу (они теперь не привлекали к нему внимание) также способствовали его дальнейшему речевому «раскрепощению».

По окончании института Давиду предлагали поступить в аспирантуру, но он пошёл работать на производство, чтобы помогать своей семье. В начальный период работы заикание резко усилилось, поскольку должность сменного мастера требовала, с одной стороны, чётко ставить задачу рабочим, а с другой – находить общий язык с руководством. Опыта гибкого общения ещё не было, а самолюбие было большим и болезненным. По-видимому, успех Давиду нужен был не в речи как таковой, а во взаимоотношениях, где речь присутствует. И всё это происходило в ситуации тяжёлой физической нагрузки: работа в разные смены, часто – в ночную, рабочие субботы. Физическое переутомление приводило не только к ухудшению самочувствия, но и к речевым спадам.

О методе лечения заикания Ю.Б. Некрасовой Давид узнал от мамы, которой передали информацию её знакомые. Пройдя консультацию в НИИ Общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО), Давид поначалу не загорелся идеей «чудодейственного исцеления»: *«Так не бывает,* – считал он, – *а если бывает, то не со мной».* Да и дополнительных усилий прикладывать не хотелось: жизнь уже вошла в какое-то относительно постоянное русло, хватало проблем и без лечения… Через несколько месяцев после консультации он получил приглашение на просмотр сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии и пошёл на него под давлением мамы, с чувством недоверия и предвзятости. Даже выступления перед сеансом излечившихся были, на его взгляд, не убедительны.

Но то, что он увидел далее, не укладывалось ни в какие математические формулы и расчёты: *«Сеанс меня поразил. Люди, которые в начале сеанса не могли произнести ни слова, к концу его заговорили!.. Я был потрясён увиденным и услышанным»*, – написал Давид в своём отзыве, в котором не только описал свои впечатления, но и разложил на составляющие всю канву сеанса с формулировкой каждого действия ведущего и подчеркнул, что напряжение, которое он испытал во время сеанса, было таким сильным, будто он сам стоял на сцене.

Окончательно укрепила его желание лечиться именно этим методом книга А.Б. Добровича «Общение: наука и искусство». Он понял, что нужно исправлять не только речь, но и свой подход к восприятию себя, коллектива, межличностных отношений. Он поверил, что заикание излечимо.

Курс логопсихотерапии Давид проходил в возрасте 25 лет. Групповые занятия продолжались в течение трёх месяцев. О заикании и о речи никогда отдельно не говорилось, но тема речи постоянно присутствовала во всех элементах занятий: в работе над дыханием, над голосом, в психотерапевтических беседах об обидах, страхах, о проблемах личностного роста. Особо интересными и полезными для себя Давид считал организованные Ю.Б. Некрасовой встречи с людьми, сумевшими преодолеть все препятствия на пути нор-

мального человеческого общения и самореализации (в частности, встречу со знаменитым спортсменом Ю.П. Власовым, сумевшим и после серьёзнейшей травмы добиваться мировых рекордов). Такие встречи-беседы превращались в занятия по тренировке воли, выстраиванию планов преодоления собственных трудностей, созданию для себя методики самореабилитации.

Способность к систематической работе, организованность, целеустремлённость помогали Давиду создать необходимый запас прочности в речи и содействовали дальнейшему развитию личности. Забота о технике речи не превалировала, главным стало другое: забота о регуляции своих состояний, о характере личностного общения.

В новые логопсихотерапевтические группы Давид приходил на занятия уже в качестве «старика» и с энтузиазмом помогал всем.

Как видно из вышеизложенного, у Давида сложный и во многом противоречивый характер. С детских лет ему свойственны высокий уровень притязаний, нетерпимость к неудачам, потребность в общении и вместе с тем большая избирательность по отношению к окружающим – трудность установления близких и дружеских отношений. Его отличают большое трудолюбие и организованность: он предельно добросовестно выполняет любую работу. Ему присуще также умение планировать и распределять свои усилия, склонность к рационализации способов работы.

Для понимания того, почему и как ему удалось преодолеть недуг заикания, важное значение имеет и такая его особенность, как постоянное стремление к осознанию того, что с ним происходит во время речи, желание осмысливать свои переживания и состояния. Это проявлялось в том, как вдумчиво он относился к каждому элементу проводимых в группе занятий. В проникновении в суть методики логопсихотерапии он превзошёл многих выпускников группы: он осознал, что главное – работа над своей личностью, овладение динамикой положительных психических состояний.

Существенно здесь и присущее ему повышенное чувство ответственности не только за результаты своего труда, но и за коллективное дело. Безусловно, глубокому пониманию и освоению методики в случае с Давидом помогло то, что он пришёл в группу уже взрослым человеком, имевшим и некоторый опыт руководства трудовым коллективом. Он очень много работал над собой не только в ходе занятий в группе, но и по завершении лечебного курса. Трудно переоценить значение в речевой реабилитации Давида его чрезвычайной работоспособности.

НАТАША проходила курс групповой логопсихотерапии 18-летней студенткой фармацевтического института. Заикание было средней тяжести, началось с трёх лет.

Наташа – первый ребёнок в семье сельских интеллигентов: мать – преподаватель, отец – административный работник. Есть младшая сестра. Росла в спокойной обстановке, начала говорить в 1 год 3 месяца. Около трёх с половиной лет девочка попала вместе с мамой в большой город, где была очень напугана движущимся и громко звенящим трамваем, что, по-видимому, и стало причиной возникновения логоневроза. Перед поступлением в школу заикание усилилось, но девочка относилась к своей речи спокойно, не замечая трудностей.

В школе первая учительница деликатно выстроила отношения между детьми, и в классе Наташу никто не обижал. Сама она тоже не чувствовала своего дефекта, хорошо училась. В 10-летнем возрасте девочку направили на консультацию в областную больницу, где был поставлен диагноз: заикание тоноклонического типа, невротическое, тяжёлое. Однако по возрасту на лечение пока не взяли. Но она не чувствовала какой-либо ущербности, была общительной, расположенной к людям.

Со вступлением в подростковый возраст стала замечать, что собеседникам трудно на неё смотреть, они подсказывают ей слова, и теперь неудачи в общении она стала относить на счёт заикания… Наташа трижды во время летних каникул лечилась в областной больнице в сурдологопедическом отделении. Были явные улучшения в речи, но в течение учебного года за счёт усталости заикание опять давало о себе знать.

В старших классах Наташа увлечённо училась (статус отличницы поддерживался без особого напряжения), активно участвовала в организации вечеров и концертов, но при этом сознательно занимала место «во второй шеренге» (из-за речевого дефекта). В эти годы заикание было переменчивым: усиливалось к концу года и учебной четверти, уменьшалось на каникулах.

После окончания школы Наташа поступила в вуз на факультет фармакологии.

На первую консультацию к Ю.Б. Некрасовой в Психологический институт в Москве она приехала в возрасте 16 лет с отцом, и её пригласили присутствовать в качестве зрителя на сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии уже подготовленной группы. Сеанс произвёл на Наташу сильное впечатление. Но после увиденного необходимо было ещё проделать немалую работу (письменно выполнить ряд заданий), прежде чем самой встать на сцену в качестве участницы. Это произошло в 18 лет.

При анализе Наташиных работ подготовительного этапа можно отметить большой диапазон переживаемых ею состояний. Есть, например, такие выражения: *«отчаяние», «самое страшное – одиночество».* И вместе с тем – *«большая радость», «как здорово любить человека, с которым говоришь».* В её текстах заметны лиричность и романтичность, но наряду с этим видны и настойчивость в работе, умение сосредоточиться.

…Сеанс для её группы проходил на сцене Театра на Таганке, при большом скоплении зрителей – специалистов, родственников, студентов. По признанию Наташи, она испытала чувство сопричастности к общему жизненно важному делу, и это придавало ей силы и уверенность в личном успехе. Потом начались ежедневные занятия по 10–12 часов в группе с очень разными по возрасту и статусу людьми, и ей это очень нравилось. Она сразу же вошла в новый коллектив, почувствовала себя здесь в своей стихии. Также большое впечатление производила работа «стариков», бывших пациентов, уже прошедших подобный курс и помогающих следующим группам.

После окончания курса и возвращения в институт изменения в её тонусе и в речи отметили многие, и она сама убедилась, что произошли не только улучшения в речи, но и перемены в самочувствии и мироощущении. Но Наташа не удовлетворилась достигнутым и уже сама продолжила работу по оздоровлению речи и налаживанию речевого общения, понимая, что *«главное – не уйти в состояние заикающегося человека, не вернуться в “коросту заики”».* Наташа нашла для себя удобный способ закрепления и развития того, что освоила на групповых занятиях: она стала настойчиво применять нужные приёмы в процессе обычного разговора с окружающими людьми. Это позволило, по её словам, *«тренироваться, не упражняясь»*, не выделяя специально время на лечебные занятия. И методику она почувствовала *«как единое целое».*

Позже она стала одним из самых активных помощников руководителя групп семейной логопсихотерапии, проводя работу с группами в разных городах и самостоятельно.

Из изложенного выше видно, что Наташу с детских лет отличали умственная активность, общительность, нравственная чуткость. Она хорошо училась, часто была «заводилой» в общественной работе и развлечениях. Заикание мешало проявлениям её деятельной энергии, приносило огорчения и обиды, но она всегда оставалась компанейской, тянулась к сверстникам.

В средних и старших классах Наташа стала относиться к окружающей жизни и к самой себе всё более вдумчиво, углублённо, и к началу занятий в логопсихотерапевтической группе была уже достаточно самостоятельной, ищущей свою дорогу в жизни и внутренне настроенной на борьбу за нормальную речь.

В группе Ю.Б. Некрасовой она нашла для себя ту среду, к которой стремилась. В новом коллективе общий недуг делал всех близкими друг другу, а Наташа всегда любила участвовать в общих делах, помогать другим. Ей очень нравилась именно групповая форма занятий, и неудивительно, что она оказалась одной из самых успешных и ценимых другими. Вполне естественным стало для Наташи и последующее приобщение к занятиям новых групп уже в качестве помощника логопсихотерапевта. В дальнейшем она стала не только самостоятельно вести занятия, но и проводить сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии. Такая работа соответствует её внутренней потребности, накопившемуся опыту и всему складу её личности.

ПАВЕЛ – 18-летний студент-первокурсник технического вуза. Заикание средней тяжести. Его родители – оба с высшим техническим образованием – расстались, когда мальчику было 6 лет, и с тех пор общение с отцом прекратилось. У Павла врождённое недоразвитие правой ноги, но на моторике это не сказалось.

Заикание стало проявляться постепенно с 4 лет, что, по словам врачей, было обусловлено «дисгармонией между темпом развития речи и мысли». Сначала небольшие ускорения, запинки в речи, затем повторения слогов и перенапряжение мышц лица. В 6 лет мальчик перенёс сложную операцию, что усугубило заикание, и его отдали в логопедический детский сад, где до школы ему ставили звуки, но заиканием занимались недостаточно.

Павел воспитывался матерью и бабушкой, обе они отличались энергичным, волевым характером и ребёнку уделяли много внимания. Мама водила сына в театр, музеи, покупала книги по искусству и грампластинки. Мальчик рос наблюдательным, увлекался чтением и музыкой.

Первые два года учёбы в школе заикание не было сильным (дошкольные занятия с логопедом дали результаты), но в 3-м классе произошёл инцидент: один из ребят резко ударил Павла в грудь, что вызвало у мальчика сильный испуг и очень повлияло на речь. Неделю он вообще не мог говорить, только мычал, потом речь постепенно восстановилась, но заикание усилилось. Вместе с тем он продолжал учиться на «отлично», занимался плаванием, лыжами – можно сказать, что у него проявлялись волевые качества мамы. Заикание снова обострилось в связи со сменой школы. В 7-м классе Павел поступил в математическую школу. Учёба всегда давалась ему легко, но отвечать перед новыми преподавателями и товарищами было достаточно сложно.

Следует заметить, что повышенные ожидания матери Павла, по-видимому, уже стали и его внутренними критериями. Быть «средним» учеником его не устраивало, поэтому самооценка в новых условиях была переменчивой и неустойчивой, но он упорно старался «во всём дойти до сути». В старших классах активно стремился к общению – применял «приспособления к заиканию»: помощь рукой, употребление слов-связок типа «ну», «значит», подбирал заранее для некоторых ситуаций особый «режим речи».

После окончания школы Павел поступил в один из московских технических институтов, в котором также хорошо учился, а к заиканию почти привык. В конце первого курса Павел успешно прошел лечение у Ю.Б. Некрасовой, которая уже при первой встрече отметила, что он и без лечения может хорошо общаться, но юноша принял решение: занятия в группе обязательно пройти. Это свидетельствовало, с одной стороны, о том, что он не переставал чувствовать некоторую ущербность в отдельных ситуациях общения (даже в периоды улучшения), а с другой стороны – о его твёрдом стремлении освободиться от речевого недуга.

На сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии, с которого фактически начались лечебные занятия, он удивительно точно запомнил всё, что говорилось не только ему конкретно, но и каждому участнику группы. Своей главной задачей во время лечения Павел видел *«контроль над речью при любых обстоятельствах»* и особо важной считал победу над страхом общения с незнакомыми людьми.

По окончании курса логопсихотерапии Павел стал замечать изменения не только в речи, но и в чертах характера: *«Меня стало труднее вывести из себя, стал гораздо более спокойным и уравновешенным. Я сильно изменился, описать все изменения очень трудно»* (из «Анкеты для выпускников»).

Студенческие годы проходили активно и радостно: Павел играл на гитаре, ездил с друзьями на экскурсии и не переставал заботиться о совершенствовании своей речи. Через несколько лет его увлечение гитарой переросло в основное занятие: он вошёл в состав танцевально-музыкального ансамбля «Фламенко», оставив НИИ, куда поступил после вуза. Работа в ансамбле ярко высветила свойственную ему потребность максимального самовыражения: он взял на себя и роль ведущего концертных программ. И именно преодоление страха при выступлении с речью перед аудиторией повышало осознание им своей силы, когда он убеждался, что может полноценно говорить.

В дальнейшем Павел не раз принимал участие уже в качестве «старика» в занятиях последующих логопсихотерапевтических групп, где знакомил участников со своей нынешней работой. И каждое такое посещение приносит ему радость и открывает перед ним всё новые грани логопсихотерапии.

Мы видим, что Павлу присущи активная жизненная позиция и готовность бороться за своё самоутверждение. У него ярко выражена самостоятельность. Имея волевых маму и бабушку, которые его постоянно опекали, он умел в значимых жизненных ситуациях и противостоять им (например, отстоял своё решение заниматься не наукой, а музыкальной деятельностью).

Развитый интеллект, хорошие способности (математические и музыкальные) позволили ему во все периоды жизни быть успешным – и в школе, и в институте, и в последующей концертной деятельности. И это несмотря на мешавший, терзавший его многие годы речевой недуг. Преодолению им заикания во многом содействовал присущий ему творческий подход к возникавшим перед ним трудностям, а также склонность самому разбираться во всём. И новый метод логопсихотерапии он воспринял совершенно сознательно, анализируя причины и своеобразие своих речевых неполадок, изобретательно придумывая для себя дополнительные упражнения, свои «режимы речи».

Его самостоятельность и возрастающая уверенность в себе проявляются и в профессиональной деятельности, в частности, в его комментариях к концертным программам (Павел вносит в них элементы импровизации).

Таким образом, благодаря своим личностным особенностям Павел смог эффективно использовать многие новые возможности излечения, которые давала методика логопсихотерапии с её индивидуальным подходом и вниманием к творческим возможностям пациентов. В настоящее время освоение роли «старика» – это для него и притягательная возможность дальнейшего роста личности и совершенствования речи.

***

Итак, перед нами портреты трёх типичных представителей (в данном случае разных по возрасту и полу) тех успешно прошедших курс логопсихотерапии заикающихся, на примере которых видно, как может происходить исцеление от данного недуга. У каждого из них свои особенности характера, свои семейные обстоятельства, и естественно, что каждый из них своим путём достигает положительных результатов. Но вместе с тем у них много общего. Следует отметить, что сама методика предполагает определённый отбор: в лечебную группу попадают только те, кто хочет и может заниматься, – это выявляется на подготовительном диагностическом этапе логопсихотерапии. У Давида, Наташи и Павла эти необходимые качества очень заметно выражены. Им уже в начале работы в группе была присуща сильная и устойчивая мотивация к излечению: они увлечённо участвовали в занятиях, охотно прилагали усилия. Для них показательны работоспособность и трудолюбие. Их отличает активное отношение к получаемым заданиям: они изобретательны в использовании приёмов работы с речью. Творчески осваивая методику, они тем самым обогащают и развивают её.

Для данных лиц характерна потребность приобщаться к занятиям новых лечебных групп. По отношению к новым пациентам они чувствуют себя уже овладевшими секретами освобождения от недуга, и им хочется поделиться своим опытом и утвердиться в уже достигнутом выздоровлении. Они составляют ту категорию участников групповых занятий, которых ласково и уважительно называют, независимо от возраста, «стариками». Знакомство с ними может быть интересно для понимания самого метода логопсихотерапии.

В заключение отметим: как и в других областях человековедения, коррекционная педагогика и специальная психология должны исходить из того, что в каждом конкретном случае налицо не механическое взаимодействие «дефекта», «наследственности» и «среды», а сложное взаимопереплетение биологического и социального, включая то, как та или иная психосоматическая особенность, информация или переживание воспринимается, оценивается и закрепляется сознанием и самосознанием самого субъекта. Памятуя, что внутренняя логика, «спонтанность» развития особенно отчётливо проявляются в «отклоняющихся» случаях – как при высоком уровне способностей, так и при отставании от нормального психического развития, – следует иметь в виду, что в ходе эффективного процесса социореабилитации у многих пациентов яркое проявление тех или иных способностей, ранее «задавленных» дефектом, помогает новому «рождению личности», её самоактуализации, самопроявлению на качественно новом уровне (11).

Проведённое исследование также подтвердило известное положение о том, что достижения в деятельности зависят не только от способностей, но, в большой степени, и от волевых особенностей человека, который, активно откликаясь на требования деятельности, волевыми усилиями реализует, осуществляет себя в ней, что не может не зависеть от общей направленности личности.

Очень существенно признание ценности самых разных индивидуально-типических особенностей, обеспечивающих творческое выполнение деятельности, а то своеобразие, которое отличает одну индивидуальность от другой, является залогом ценности каждого человека для общества.

Систематизация конкретных фактов, относящихся к особенностям реабилитационной работы, и психологический анализ самой логопсихотерапевтической деятельности открывают возможности подхода к изучению самых сложных личностных условий успешности этой деятельности.

1. Афрюткина (Голзицкая) А.А. Проективная функция библиотерапии в методике логопсихотерапии / Библиопсихология и библиотерапия. Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005. – С. 365–372.
2. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005.
3. Глозман Ж.М. Личность и нарушения общения. – М., 1987.
4. Карвасарский Б.Д. Неврозы. – М., 1990.
5. Карпова Н.Л. Мотивационная включённость в деятельность: структура, механизмы, условия формирования. Дисс. ... д. психол. наук. – М., 1998.
6. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, 2003.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. – М. – Воронеж, 1997.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалёва. – М. –Воронеж, 1995.
9. Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения // Вопросы психологии, № 5, 1991.
10. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. в форме научн. докл. ... д. психол. наук. – М., 1992.
11. Некрасова Ю.Б., Бодалёв А.А., Карпова Н.Л., Суворов А.В., Чудновский В.Э. Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения // Вестник РГНФ, № 3, 1996, с. 199–206.
12. Ситникова Н.А. От «Гадкого утёнка» до «Чайки по имени Джонатан Ливингстон» // Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005. – С. 354–365.
13. Теплов Б.М. Психофизиология и психология индивидуальных различий. – М. – Воронеж, 1998.

Опубликовано: Теоретическая и экспериментальная психология. Т. 2, № 3, 2009, с. 15–26.

Н.С. Лейтес

К 100-ЛЕТИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА РАО

Я поступил в аспирантуру Института психологии (в 1945 году) сразу после окончания университета (МГУ). В этом институте при университете уже читали лекции такие учёные, как Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия.

Большое впечатление на меня произвели сами личности этих психологов, их вера в возможности научного подхода, убеждённость в значении психологических знаний. Под влиянием их лекций пробуждалась и укреплялась тяга к проникновению в первоосновы душевных качеств людей. Занятия по психологии переставали быть чем-то формальным, а становились интереснейшим делом жизни.

По мере приобщения к психологическим исследованиям росло понимание, что каждое поколение вносит свой вклад в развитие данной науки. Становление психолога происходило прежде всего и более всего под воздействием самой атмосферы научного поиска и ожиданий новых психологических открытий, которая отличала (и отличает) Психологический институт.

Опубликовано: Лейтес Н.С., Рождественская В.И. К юбилею Психологического института // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве: Международные Челпановские чтения – 2014: Московская научно-практическая конференция к 100-летию Торжественного открытия Психологического института им. Л.Г. Щукиной (1914–2014). Москва, 22–23 апреля 2014 года / Альманах Научного архива Психологического института / Сост., науч. ред. О.Е. Серова, Е.П. Гусева / Под общ. ред. В.В. Рубцова. – М.: Алькор Паблишер, 2014. – Вып. 7, юбилейный. – С. 504-506.

Н.С. Лейтес, В.И. Рождественская

О РАБОТЕ ЛАБОРАТОРИИ Б.М. ТЕПЛОВА В 1950–60-е годы

(интервью 17.10.2011 брала Н.Л. Карпова)

Мы сидим с Натаном Семёновичем Лейтесом и Валентиной Ивановной Рождественской у них дома и, рассматривая старые фотографии, ведём разговор о работе лаборатории Б.М. Теплова в Психологическом институте в 1950–60-е годы (тогда он назывался НИИ ОПП АПН СССР).

Наталия Карпова (Н. К.): *Уважаемые Валентина Ивановна и Натан Семёнович, пожалуйста, прокомментируйте эти замечательные исторические кадры – фотографии некоторых эпизодов жизни лаборатории «Психофизиология индивидуальных различий», созданной в 1952 году после печально знаменитой Павловской сессии 1950 года. <…>*

Валентина Рождественская (В. Р.): А это одна из первых фотографий нашей лаборатории: 1951 год, мы сидим в кабинете у Теплова на втором этаже, когда он

был заместителем директора, а его кабинет был вторым от окна… Стулья и кресла в кабинете были в светлых чехлах… Рядом с Борисом Михайловичем сидит лаборантка Вера, потом – аспирантка Н.И. Майзель, рядом с ней М.Н. Борисова, которая в то время тоже была аспиранткой Теплова, за ней стоит аспирант К.С. Смирнов, дальше стою я, а потом сидят Л.А. Шварц – жена нашего известного психолога, который погиб в годы войны, Н.С. Лейтес и В.К. Шеварёва – жена психолога П.А. Шеварёва.

Стоит сказать, что А.А. Смирнов и Б.М. Теплов считали своим долгом помогать семьям своих сотрудников. И во время войны, и после жёны многих психологов работали в нашем институте, в частности, М.П. Леонтьева.

Н. К.: *Как мы знаем, Натан Семёнович изначально был аспирантом Бориса Михайловича и работал с ним, соответственно, и стал сотрудником вновь созданной лаборатории, а как и когда началось Ваше, Валентина Ивановна, сотрудничество с Тепловым, и каковы были направления исследований?*

В. Р.: Сначала я работала в лаборатории Г.Х. Кекчеева и под его руководством писала диссертацию, а когда его не стало, в период реорганизации в институте после Павловской сессии перешла к Б.М. Теплову в организованную новую лабораторию. Когда пришла к Теплову, я занималась измерением чувствительности зрения, а под его руководством стала использовать этот показатель в разных условиях. Проблемой психофизиологии индивидуальных различий с увлечением занимались все сотрудники лаборатории. <…>

Слева направо: Н.С. Лейтес, Л.А. Шварц, Б.М. Теплов, В.И. Рождественская, М.Н. Борисова, Л.Б. Ермолаева-Томина, В.М. Русалов, К.М. Гуревич (снимал В.Д. Небылицын)

Н. К.: *А вот эта замечательная фотография заседания лаборатории Б.М. Теплова, сделанная осенью 1956 года, помещена в иллюстративной части исторического очерка «Психологический*

институт на Моховой» (М., 1994) на стр. 81. Как я узнала, когда брала интервью к 92-летию у К.М. Гуревича, фотографировал именно он. А у вас вижу сейчас три фотографии с этого заседания, и две из них сделал В.Д. Небылицын, сменив Гуревича.

Натан Лейтес (Н. Л.): Да, это было обычное заседание, и проходило оно именно в 1956 году, а не в 1960-е, как указано в альбоме. В.Д. Небылицын тогда был ещё аспирантом, но подающим большие надежды. Это был талантливый молодой исследователь – и практик, и теоретик. А о заседаниях лаборатории нужно сказать, что они у Бориса Михайловича проходили всегда не только интересно, но и весело: нередко раздавались взрывы хохота по поводу его комментариев.

В. Р.: И сотрудники собирались не только на заседаниях. Вот две фотографии 1955 года: был открыт для посещения Кремль, и мы всей лабораторией ходили на экскурсии. <…>

Эти фотографии сделаны на квартире у И.В. Равич-Щербо, где все мы собрались и праздновали по поводу выхода первого сборника работ сотрудников лаборатории «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» под редакцией Б.М. Теплова. <…>

Н. Л.: И нужно сказать, что после первого большого сборника в издательстве АПН РСФСР вышло еще четыре таких же – в 1959, 1963, 1965 и 1967 годах, последний – уже после смерти Б.М. Теплова – под редакцией В.Д. Небылицына, который стал его преемником и возглавлял лабораторию до 1972 года (он также продолжил подготовку изданий нашей лаборатории). Выход этих сборников – уникальное явление в истории института не только по содержанию, но и как факт продуктивности только одного научного подразделения. Конечно, это стало возможным благодаря научному и личному авторитету Бориса Михайловича. Сейчас редко найдёшь чисто «лабораторный» сборник работ…

Н. К.: *Как это событие отмечали в институте?*

В. Р.: Выход сборника в 1956 году был заметным событием. Тогда ведь почти ничего не печатали из исследований психологов. А по этому циклу изданий можно проследить научный путь каждого сотрудника лаборатории.

Н. К.: *Как Борис Михайлович редактировал ваши статьи?*

Н. Л.: Конечно, он с каждым текстом работал. Что-то предлагал переписать, но правки сам не делал, а только делал замечания. Следует подчеркнуть, что стиль работы с аспирантами и сотрудниками у Теплова был очень уважительный. Он экономил и свои силы, и силы того человека, с которым работал.

Н. К.: *А как проходили заседания Учёного совета института в те годы, когда Борис Михайлович был заместителем директора по научной работе?*

Н. Л.: Он в конце каждого года делал обобщающие доклады по работам всех сотрудников института. Тогда даже со стороны приходили послушать его выступления. Заседания Учёного совета института проходили в Большой аудитории, и на них присутствовали все сотрудники и аспиранты. И это было не просто обсуждение текущих дел, а интересные научные дискуссии. И даже если Теплов не был докладчиком, он всё равно выступал, и все обязательно стремились на эти заседания, потому что

было интересно и поучительно. Разносторонним, творческим и очень образованным человеком был Борис Михайлович, умевший объединять вокруг себя весь научный коллектив. <…>

Полный текст с фотографиями опубликован:
Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня. Материалы конференции, посвящённой 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г. / Под ред. М.К. Кабардова. – М: Смысл, 2011. – С. 360–365.

ИНТЕРВЬЮ С НАТАНОМ ЛЕЙТЕСОМ

(для журнала «Развитие личности»)

Натан Семёнович Лейтес – доктор психологических наук. Окончил филологический факультет МГУ, потом поступил в аспирантуру к Борису Михайловичу Теплову в Психологическом институте АПН СССР (теперь РАО). Занимался проблемой способностей и одарённости.

«Сейчас сижу за столом, пишу предисловие к сборнику “Библиопсихология и библиотерапия”, – говорит 85-летний ученый. – Сборник делает доктор психологических наук Наталия Львовна Карпова. Книга должна быть сдана в 2004 году».

Н.С. Лейтес – автор книг «Возрастная одарённость и индивидуальные различия» (М., 1997), «Возрастная одарённость школьников» (М., 2000, 2001), «Психология одарённости детей и подростков» (ред., М., 1996, 2000) и многих других.

1. Кто был Вашим значимым учителем?

В психологии – Б.М. Теплов. Это выдающаяся личность. Он был больше чем учёный… Он был самым умным среди психологов, для всех самым авторитетным… В его присутствии повышался интеллектуальный тонус окружающих.

2. Вы удовлетворены своей жизнью и карьерой?

Это очень трудный вопрос. Не могу сказать, что удовлетворён. Я не удовлетворён самим собой, как я использовал своё время… Много надо было бы сделать иначе.

3. Каково состояние Вашей души в настоящий момент?

Неплохое. Я только что преодолел болезнь – перелом шейки бедра. Я выздоровел. У меня подъём с выходом из болезни. Некоторое время буду в связи с этим психологически хорошо себя чувствовать.

4. Ваши планы на будущее?

Личные: Личные неотделимы от работы. Полной определённости нет. У меня есть некоторые планы… Хочу сделать книгу. Может быть, популярную, обращённую к старшеклассникам. Есть другие варианты… Но это планы.

В семье: Нет планов… Ничего не могу представить. Нет у нас планов в семье.

5. Ваше отношение к своим родителям и предкам?

Самое почтительное! И виноватое. С возрастом начинаю ценить родителей всё больше. Вина перед родителями. Делал не так и по форме, и по содержанию. Не понимал того, каким надо быть.

6. В чём для Вас смысл жизни?

Трудный вопрос… Я не знаю на этот вопрос ответа. Я много думал о смерти. Я рано осознал драматизм ухода человека из жизни. Но не думал о старости. Человек очень меняется к старости. Это всё внове… Старость – это особая пора. Нет привыкания к изменению своего возраста. Удивительно обвально ускоряется ход времени. Должны быть высшие смыслы! Что-то значительное есть в появлении человека на свет.

7. К каким добродетелям Вы относитесь с наибольшим уважением?

Доброта, способность сочувствовать, отозваться. Каждому суждено драматически закончить свою жизнь… Доброжелательность человеку необходима.

8. К какому пороку Вы относитесь с наименьшим снисхождением?

Жестокость, бессердечие. Отсутствие чуткости, уважения к другой личности.

9. Ваше любимое занятие?

Чтение. Вот библиотерапия – это хорошо.

10. Если бы Вы были всемогущим волшебником, что бы Вы сделали…

Для себя: Я бы укрепил свою работоспособность. Это главное.

А здоровье? Более или менее приличное здоровье. Эпизоды нездоровья не настолько преобразуют организм, чтобы хотеть чего-то ещё.

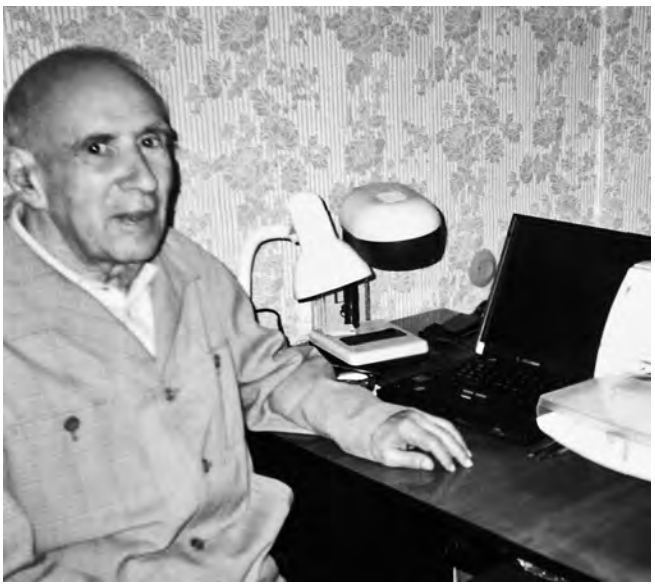
Для близких: Разные люди в разном нуждаются. Чтобы все горя не знали…

Для своей деятельности: Я хотел бы сделать больше. Себе помочь в своих целях.

Опубликовано: журнал «Развитие личности», № 2, 2004, с. 223–225.
Рубрика «О жизни и о себе»

Коллективный портрет Н.С. Лейтеса к 90-летию:

«УЧЁНЫЙ. УЧИТЕЛЬ. ЧЕЛОВЕК»



В связи с юбилеем Натана Семёновича Лейтеса редакция журнала «Вопросы психологии» обратилась к его коллегам и ученикам с предложением вспомнить о своих творческих встречах с ним и высказать слова приветствия.

В.Э. Чудновский,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

Около полувека назад мне довелось встретиться с Натаном Семёновичем Лейтесом. Я благодарен судьбе за то, что с тех давних времен и до сегодняшнего дня имею счастливую возможность общаться с ним, знать, что в любую минуту он готов принять участие в моих делах и проблемах, посоветовать, поддержать. Отличительная черта Натана Семёновича – способность не только разделить чужую беду, но и искренне радоваться чужой радости.

Натан Семёнович прожил большую жизнь. Его главной страстью и главным смыслом жизни была и остаётся страсть к поиску научной истины. Он и сейчас, в свои 90, принимает участие в научном поиске, помогает другим, доводя до нужной кондиции их работы, готовит к переизданию свои книги, редактирует учебные пособия, которые пользуются большим спросом в вузах.

Натан Семёнович посвятил свою не только длинную, но и трудную жизнь проблеме одарённости. Было время, когда эта проблема фактически была под запретом. Его труды замалчивались, публикации тормозились. Был период, когда ему пришлось уйти из института, в котором проработал большую часть своей жизни. Сегодня, когда исследование проблемы одарённости приобрело широкий размах, следует отметить, что научный фундамент отечественной концепции психологии одарённости заложил Н.С. Лейтес.

Отдавая должное роли воспитания в психическом развитии ребёнка, он вместе с тем убедительно показал неправомерность сведения психического развития к присвоению внешнего социального опыта. Пафос его исследований направлен на изучение внутренних закономерностей психического развития. На большом фактическом материале Натан Семёнович рассмотрел проблему детской сензитивности и показал, что каждый возрастной период имеет свои особые, неповторимые возможности развития, а переход от одной возрастной ступени к другой бывает связан не только с приобретениями, но и с потерями. Весьма значимым для психологии развития является обоснованный Н.С. Лейтесом вывод о сложной диалектике изменения и развития внутренних возрастных предпосылок: последние могут совмещать в себе особенности как одного, так и нескольких этапов, «надстраиваясь» над предыдущими или вытесняя их. Натан Семёнович показал, что быстрый подъём умственных способностей, как правило, имеет в своей основе совмещение особенностей сензитивности, присущих нескольким возрастным периодам.

Лейтмотивом научного творчества Натана Семёновича является проблема детской одарённости. Опубликованная им более 30 лет назад книга «Об умственной одарённости» вошла в золотой фонд отечественной психологии. В то время, когда официальная педагогика была направлена на изучение «среднеуспевающего» ученика, исследование Н.С. Лейтесом проблемы одарённости имело особое значение для теории и практики детского развития. Его книги сочетают фундаментальность рассмотрения научных проблем с простотой и логической стройностью изложения. Н.С. Лейтес по-

казал огромные «разрешающие» возможности метода психологического наблюдения и монографического изучения детей. Его книги помогают проникнуть в сущность педагогического явления, учат умению избегать шаблона в оценках и мнениях о ребёнке, видеть перспективу его развития. Блестящие возрастные и индивидуальные характеристики детей, выполненные Н.С. Лейтесом, до сегодняшнего дня являются образцом углублённого научного анализа. Натан Семёнович был и остаётся непревзойдённым мастером психологического портрета. Многие полученные им научные результаты ещё недостаточно оценены и чрезвычайно значимы для современной теории и практики.

Сегодня, в день замечательного юбилея, очень хочется сказать: «Здравствуйте, дорогой Натан Семёнович, долгие годы! Вместе со своей верной спутницей по жизни Валентиной Ивановной радуйте нас тем, что Вы есть. Вы из тех людей, общение с которыми и вся жизнь которых побуждает нас стать лучше, честнее, добрее».

Э.А. Голубева,
д. психол. наук, проф., гл. н. с. ПИ РАО

Многое написано о вкладе Натана Сёменовича Лейтеса в науку. Из-за краткости журнального приветствия хотелось бы отметить те черты личности выдающегося учёного, которые определили глубину и уникальность изучения им одарённых детей. Но эти черты сказались и на судьбах некоторых взрослых.

С самых первых дней работы в лаборатории Бориса Михайловича Теплова Натан Семёнович Лейтес и его жена Валентина Ивановна Рождественская были по отношению ко мне очень внимательны и добры. Но докторскую диссертацию мне пришлось защищать в 1975 году, увы, без Теплова и Небылицына, при которых она была сделана. Диссертация посвящена сопоставлению устойчивых особенностей памяти человека с электрофизиологическими показателями типологических свойств нервной системы. Её консультанты – компетентнейшие специалисты в этих областях знания А.А. Смирнов и Е.Н. Соколов.

Однако ситуация вокруг работы сложилась напряжённая. Один из фактов: у меня была не только защита, но и предзащита – процедура, к тому времени отмененная ВАКом. Недавно перечитывая стенограмму защиты, в отзыве Н.С. Лейтеса как неофициального оппонента я обнаружила оригинальный ракурс анализа наших исследований. Им выделены основные аспекты диссертации, где особенно заметна преемственность направления Теплова – Небылицына, с одной стороны, и успехи в разработке новейших проблем дифференциальной психофизиологии, с другой. Здесь зримо проявился «научный дух» (термин юбиляра), отражающий духовность как мировоззрение, что было характерно для семьи Лейтесов и о чём Натан Семёнович рассказал в интервью (см.: Н.С. Лейтес. В книге В.И. Артамонова «Психология от первого лица». – М.: Academia. – 2003. – С. 145–173).

Но «научный дух» буквально спаян у Натана Семёновича с действенной, активной, повседневной добротой, с самопожертвованием. К радости окружающих, эта черта остаётся неизменной до сих пор.

Другой дар, которым обладает юбиляр (им, правда, трудно поделиться), – это дар литературный. Одной из его особенностей – поиском точного соответствия слова и мысли – надо всё-таки попытаться овладевать.

Мне посчастливилось быть соруководителем с Натаном Семёновичем сначала кандидатской, а потом и докторской диссертации Б.Р. Кадырова, которые посвящены соотношению способностей и склонностей с их природными предпосылками. В работе над ними, а также над совместной статьёй корректность измерительных методов обеспечивалась верной помощницей Натана Семёновича – его женой Валентиной Ивановной. А при постановке проблемы, при обозначении реалий (в том числе жизненных показателей) интерпретации и выводы, их взвешенность, чёткость, акцентирование смыслов – следствие и редакторского мастерства, и литературного дара юбиляра. Статья имеет большой индекс цитирования.

И, наконец, ещё об одном проявлении «научного духа» Н.С. Лейтеса… Сложилась странная ситуация. Обсуждая проблему «И.П. Павлов и психология», некоторые психологи чаще обращаются к Павловской сессии, к которой великий физиолог не имел отношения, а не к его трудам. Здесь у Натана Семёновича позиция весьма определённая и поучительная. Вот лишь три короткие выдержки из уже приводимого интервью: *«Лично для меня важным психологическим событием было чтение работ И.П. Павлова. Они воодушевляли возможностями объективного научного метода применительно к психологическим явлениям. Те психологи, которые выступали против Павлова, считая, что будто бы он претендовал на подмену своей физиологией психологии, имеют превратное представление о его действительных установках»* (с. 153). Далее Лейтес цитирует наизусть соответствующую мысль Павлова. *«Потенциал павловского направления в психофизиологии не исчерпан!»* (с. 154). Говоря о трудностях в нахождении существенных оснований для подлинного прогноза дальнейшего хода развития при ранних проявлениях одарённости и о необходимости отличать диагностику признаков одарённости от оценки будущего потенциала растущего человека, Н.С. Лейтес намечает перспективную область диагностики – исследование типов развития: *«Прогресс в этом отношении, мне кажется, будет достигаться по мере того, как на помощь тестологии придёт дифференциальная психофизиология и психогенетика»* (с. 171).

Это напутствие очень важно для развития дифференциальной психофизиологии и её содержательного сближения с психогенетикой и другими разделами нейронауки.

Дорогой Натан Семёнович! От души поздравляю Вас со славным юбилеем, моя семья и я желаем многие лета Вам и Валентине Ивановне.

Навсегда признательная,
Эра, Эра Александровна

Я.А. Теплова,

канд. физ-мат. наук, зав. лаб. НИИ ядерной физики при МГУ им. М.В. Ломоносова

Натан Семёнович – один из самых первых учеников Бориса Михайловича Теплова. В 1960-е годы, не зная его лично, я много слышала о нём, о его внимании к одарённым детям, об отдельных интересных эпизодах из его работ с испытуемыми. В последние годы его работы стояли как бы особняком, как мне кажется, в русле гуманитарных исследований (чем, кстати, Б.М. Теплов тоже интересовался), вне дифференциальной психологии, требующей экспериментальных подтверждений с использованием современных технологий, математики, что стало основным направлением работ Бориса Михайловича.

Зная, что Натан Семёнович был в определённой степени близок к тематике исследований Б.М. Теплова, а также является прекрасно эрудированным человеком, я попросила его помочь мне в разборке архива Бориса Михайловича. Он очень внимательно к этому отнёсся и впоследствии по этим материалам и личным впечатлениям написал статью для иллюстрированного издания о ведущих психологах Москвы (2005 г).

Б.М. Теплов хорошо относился ко всем своим ученикам, в том числе к Натану Семёновичу и Валентине Ивановне Рождественской. Наблюдая длительно их роман, он много раз повторял, что пора бы им создать семью, и был доволен, когда это произошло. О Валентине Ивановне Борис Михайлович отзывался как о прекрасном экспериментаторе. Результаты её исследований он часто цитировал.

Натан Семёнович и Валентина Ивановна интересовались жизнью, успехами и огорчениями сначала внука Бориса Михайловича, затем – правнука, давали полезные советы. К сожалению, ни сын, ни внук не оказались очень одарёнными (может, и к счастью), они вполне обыкновенные люди, но я очень благодарна за советы и участие в жизни нашей семьи. Хочется поздравить Натана Семёновича с замечательным юбилеем, пожелать ему хорошего здоровья, творческой активности.

В.И. Панов,

д. психол. наук, чл.-корр. РАО, зав. лаб. ПИ РАО

Натан Семёнович Лейтес… Когда я о нём рассказываю студентам, то первое, что я говорю, – это то, что Натан Семёнович Лейтес едва ли не единственный из мэтров психологии одарённости, здравствующий доныне. Как ученик и как соратник Бориса Михайловича Теплова, он не только продолжил и развил лучшие российские традиции дифференциальной психологи и психологии индивидуальности, но также создал своё направление в психологии, известное под названием «возрастная одарённость».

О некоторых учёных говорят, обращая внимание на их способность либо к экспериментальным исследованиям, либо, напротив, к теоретическим изысканиям. Про Натана Семёновича нельзя сказать, что он теоретик или экспериментатор: не получается, потому что он одинаково глубоко и широко владеет и теоретическими, и экспериментальными методами психологического исследования. Но не получается также

и потому, что на ум приходит другой эпитет – Учитель. Причём даже не потому, что у него большое количество учеников, а потому, что это человек, у которого постоянно приходится учиться и отношению к науке, и отношению к людям.

В человеческом плане нельзя не отметить удивительную скромность Натана Семёновича. Эта скромность удачно сочетается с острым умом, интересом к работам своих коллег, в том числе и молодых, активной напористостью при отстаивании принципиальных, на его взгляд, позиций и в то же время – способностью с большим уважением относиться к научным взглядам других авторов даже тогда, когда он с ними не согласен.

Н.Л. Карпова,

д. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

Бывают в жизни удивительные встречи, которые, продолжаясь, сказываются потом не только на твоих собственных делах, но и на твоём окружении. Таким событием для меня стало знакомство с Натаном Семёновичем Лейтесом весной 1994 года, когда он любезно согласился прочитать мою первую статью о семейной логопсихотерапии для журнала «Вопросы психологии» (об особой строгости Натана Семёновича я знала от В.Э. Чудновского, который был в своё время его аспирантом и неоднократно рассказывал, что его первую статью в журнал руководитель одобрил … только в 10-м варианте!). При встрече, которая неожиданно для меня длилась полтора часа, Натан Семёнович подробно расспрашивал о работе, прося уточнений почти по каждому абзацу статьи, и в конце напутствовал: «Надо писать книгу», – что и помогло мне в дальнейшем.

Как мы потом многократно убеждались, скрупулёзность и внимание к деталям – характерная черта Лейтеса-учёного, и для нас одной из особо значимых стала его статья «Склонность к труду как фактор одарённости» и работа «Об умственной одарённости». Рассматривая вопросы формирования умственных способностей вплоть до талантливости и гениальности, Н.С. Лейтес постоянно говорит об основном факторе в данном явлении – склонности к труду. Берёмся утверждать, что и в результативности лечебного процесса, как и в любой другой длительной и напряжённой деятельности, важна работоспособность пациента, в основе которой – общечеловеческая склонность к труду, но не любая, а именно та «общая склонность к труду», которая несёт в себе «особенности пробуждения интересов, а также волевые и эмоциональные моменты». *Работо*способность предстаёт здесь как работо*способность*, т. е. способность в обычном значении этого психологического термина, – такую глубокую трактовку даёт этому понятию Натан Семёнович.

В 1999 году мы впервые включили в состав разновозрастной группы семейной логопсихотерапии младших подростков 11–12 лет и, зная об исследовании В.И. Рождественской «Индивидуальные различия работоспособности» (1980), обратились к Валентине Ивановне и Натану Семёновичу с просьбой помочь в проведении анализа участия подростков в сложной многодневной и многочасовой работе группы. Вместе

мы разработали диагностику, а потом Валентина Ивановна и Натан Семёнович были и на сеансе снятия заикания, и на занятиях экспериментальной группы. Результат исследования позволил научно подтвердить, что смена видов деятельности, динамизм социореабилитационного процесса и организация сотворчества его участников снижает эффект утомляемости и позволяет детям работать в группе наравне со взрослыми. Это дало нам основание снизить возрастную границу и в дальнейшем включать в состав групп детей 8–12 лет (результаты представлены в дипломной работе Т.В. Бажановой, МГППУ, 2000).

Как отмечали сотрудники института, работавшие с Натаном Семёновичем, он был одним из любимых учеников Б.М. Теплова, который ценил его умение тонкого наблюдения за испытуемыми и составления психологического портрета. Неудивительно, что впоследствии Натан Семёнович написал и яркий портрет своего учителя: его статья о Б.М. Теплове – одна из самых интересных в книге «Выдающиеся психологи Москвы».

Огромное значение для нас имел приход Натана Семёновича в 2000 году на одно из занятий группы, когда он сам предложил помощь и сотрудничество! С этого времени в исследованиях процесса семейной групповой логопсихотерапии начался новый этап. Так же, как и Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес выступает против недооценки значения индивидуальных различий между людьми, и под его руководством мы приступили к разработке метода сравнительно-сопоставительных характеристик успешных и малоуспешных участников логопсихотерапевтических групп. Сам Натан Семёнович неоднократно встречался в некоторыми из выпускников групп и их родственниками, – эти уникальные интервью записаны на магнитофон и затем расшифрованы, по ним велась работа над составлением психологических портретов заикавшихся. Мы много раз собирались дома у Лейтесов, обсуждая каждую характеристику. Какими интересными и творческими были эти встречи! Натан Семёнович не только учил нас своему мастерству анализа, но и спорил с нами, порой сердился, но чаще радовался творческим находкам.

В 2004–2006 гг. Натан Семёнович участвовал в нашем исследовательском проекте «Семейная групповая логопсихотерапия как средство преодоления логоневроза (заикания)», поддержанном РГНФ. Результатом стали статья «К проблеме индивидуальных различий в логопсихотерапии» (Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, А.А. Голзицкая, Н.А. Ситникова) и большой материал для монографии по проблемам логопсихотерапии. Параллельно в течение двух лет шла работа над коллективной монографией «Библиопсихология и библиотерапия», вышедшей в 2005 году в издательстве «Школьная библиотека». Н.С. Лейтес был её главным редактором, а мы с О.Л. Кабачек с трепетом выслушивали его требования и замечания при составлении своих разделов. Он же написал развёрнутое предисловие к книге, где дал глубокий анализ её содержания, подчеркнув, что «хотя книги в нынешнем виде начинают уходить в прошлое, что далеко не бесспорно, но такая реальность, как взаимодействие человека с текстами, будет иметь место и впредь. Связанные с этим психологические проблемы – залог сохранения библиопсихологии и её дальнейшего развития» (см. рецензию в «Психологическом журнале», № 1, 2007).

…Разве можно поверить, что Натану Семёновичу Лейтесу 90 лет, а скоро и его прекрасная жена Валентина Ивановна сравняется с ним в этом возрасте! Такая удивительная у обоих жизненная стойкость и светлое мировосприятие, такой живой интерес ко всему происходящему! Достаточно яркий штрих: несколько лет назад в их доме появился компьютер, а недавно – интернет! Вместе с молодыми сотрудниками и аспирантами мы приходим в этот доброжелательный дом за рекомендациями, советом и отзывами на книги, статьи, диссертации. И встречи всегда радуют.

Спасибо вам, наши дорогие учителя и в науке, и в жизни! Великая благодарность вам от всех участников наших групп – из Москвы, Таганрога, Владивостока, Самары и Самарской области – за научную помощь и поддержку. Мы счастливы ещё долгие годы продолжать учиться у вас и сотрудничать с вами!

Е.П. Гусева,
канд. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

С творчеством Натана Семёновича мне довелось познакомиться впервые в 1969 году, на заседании лаборатории дифференциальной психофизиологии НИИ общей и педагогической психологии АПН РСФСР (как тогда именовался Психологический институт РАО). Вёл заседание зав. лабораторией В.Д. Небылицын, присутствовал весь состав «тепловской» лаборатории: такие маститые учёные, как К.М. Гуревич, Н.С. Лейтес, М.Н. Борисова, Э.А. Голубева (мой научный руководитель в аспирантуре), В.И. Рождественская, В.М. Русалов, И.В. Равич-Щербо, О.К. Конопкин, А.Е. Ольшанникова, и мы – молодое пополнение института, аспиранты и лаборанты.

Обсуждалась рукопись монографии Н.С. Лейтеса «Умственные способности и возраст». Все должны были прочитать текст и высказать свои соображения. Книга читалась легко, сложнейшие проблемы переплетения и взаимопроникновения возрастных и индивидуальных особенностей детской одарённости излагались простым и ясным языком, приводились такие живые, яркие, разносторонние и глубокие психологические характеристики детей, которые невозможно было читать без увлечения, раскрывались внутренние движущие силы умственного развития, роль особых сензитивных периодов детства для становления тех или иных умственных качеств, были описаны психологические сложности детей с опережающим темпом умственного развития. Всё это не могло не вызвать восхищения, особенно у неискушённого читателя.

Полной неожиданностью для меня, первый раз принимавшей участие в обсуждении, явилась традиция лаборатории сначала предоставлять слово самым молодым её членам. И, оказывается, мало было выразить своё восхищение и признательность автору – нужно было ещё и высказать критические замечания. Это приводило в смущение и замешательство: какие могут быть критические замечания к столь мастерски написанному тексту? Но когда после высказываний молодых в обсуждение включалась «тяжёлая артиллерия», то мы становились свидетелями интереснейших дискуссий по поводу, например, диагностической ценности метода наблюдения для определения индивидуально-типологических особенностей.

Помню, с каким жаром отстаивал этот метод Натан Семёнович, аргументируя свои позиции тем, что это должно быть не простое наблюдение, а так называемое включённое наблюдение, проводимое по определённой схеме. По сути, это участие в жизни наблюдаемого ребёнка и в школе, и в домашних условиях, и во внешкольных занятиях и увлечениях. В ходе дискуссии поднимались вопросы относительно жизненных проявлений типологических свойств нервной системы, их сложности и неоднозначности. Такие обсуждения работ на лабораторных заседаниях были для нас, молодых, настоящей научной школой, в которой мы учились вырабатывать и отстаивать свои научные позиции, своё понимание психологических проблем, активно включались в совместный поиск научной истины.

Примечательно, что именно книга Н.С. Лейтеса «Умственные способности и возраст», в обсуждении которой я впервые участвовала, в дальнейшем служила теоретической основой для объяснения результатов, полученных в моих собственных исследованиях соотношения возрастных и типологических предпосылок способностей школьников. И теперь, по прошествии десятилетий, теоретические положения, развиваемые Н.С. Лейтесом относительно детской одарённости, не теряют своей актуальности и значимости, а составленные им психологические портреты одарённых детей служат образцом глубокого и всестороннего психологического анализа личности.

А.А. Мелик-Пашаев,
д. психол. наук, зав. лаб. ПИ РАО

В первый раз я увидел Натана Семёновича Лейтеса, когда, едва поступив в аспирантуру Психологического института, пошёл посмотреть, что же это такое – заседание Учёного совета. Того, что говорил там Натан Семёнович, я, при всей ясности его речи, понять не мог. Зато…

Недаром Михаил Чехов учил: будешь слушать, *что* человек говорит, – и не поймёшь человека; будешь слушать, *как* он говорит, – и поймёшь человека. Вот я и понял, во-первых, что публичное выступление не доставляет психологу Лейтесу никакого удовольствия, но он преодолевает себя, поскольку выступить *нужно*. Во-вторых, что ему нелегко указывать другому на ошибки и недостатки в работе, но он всегда преодолеет себя и выскажет всё, чего требует *профессиональная совесть*. В-третьих, что он всерьёз заинтересован в научной истине и *предельно ответственен* за каждое слово, исходящее из уст или из-под пера. За минувшие с тех пор десятилетия мне не пришлось корректировать это первое впечатление, хотя, понятно, оно стало и богаче, и глубже.

В облике Натана Семёновича очень трудно разделить «человеческое» и «профессиональное». Он для меня, как и для многих, выдающийся мастер живого наблюдения и тонкого описания, отечественный представитель понимающей психологии – представитель тем более замечательный, что много лет стойко удерживал этот курс при весьма неблагоприятном идеологическом ветре. Ценя научную строгость и достоверность, стремясь, где это возможно, к доказательности, он никогда не забывает

о безмерной сложности человеческого существа и о том, что нечто главное рождается «внутри» ребенка, а не проектируется нами извне.

Чёткие и ясные тексты Натана Семёновича невозможно использовать как инструкции, чтобы по ним научиться искусству понимающего наблюдения, но они помогают человеку найти и раскрыть *в себе самом* аналогичную способность. А значит, измениться самому и благодаря этому усовершенствоваться в своей профессии.

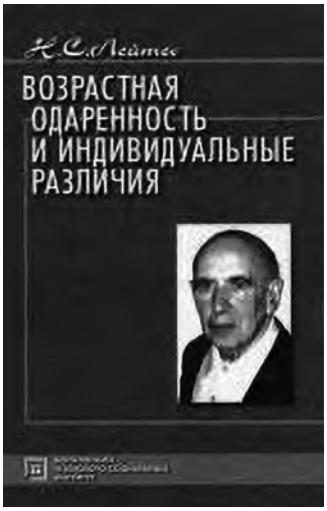
Недавно мы говорили о Натане Семёновиче с Зинаидой Николаевной Новлянской, которая знает его ещё дольше, чем я. Говорили как о человеке, который далёк от суеты, для которого естественно не прилаживаться к обстоятельствам, а быть верным себе и достойно поступать в сложных жизненных ситуациях. И моя собеседница подвела итог: Натан Семёнович так ведёт себя потому, что он – *человек правильный*.

А где «правильный», там недалеко и «праведный», ведь это родственные слова. И если верить, что долголетие даруется порой за эту самую праведность, то пусть этого дара хватит ещё надолго. Ведь наш любимый и уважаемый юбиляр являет пример человека и учёного той чистой пробы, которая крайне редка и потому особенно нужна.

Опубликовано: «Вопросы психологии», 2008, № 3, с. 177–184

ФОТОДОКУМЕНТЫ

Книги Н.С. Лейтеса



Фотографии из архива Н.С. Лейтеса и В.И. Рождественской

Сотрудники Психологического института, июнь, 1956.
Н.С. Лейтес в верхнем ряду третий справа

Сотрудники Психологического института в редакции журнала «Телевидение. Радиовещание», 1971. № 1

В подарок Натану Семёновичу рукопись книги «Библиопсихология и библиотерапия», 26.06.2004. Справа налево: Н.С. Лейтес, В.И. Рождественская, А.А. Кисельников, Н.В Кисельникова, Н.Л. Карпова, Н.А. Ситникова

С 90-летием юбиляра 26 июня 2008 г. поздравили родственники, сотрудники и друзья. Сидят (справа налево) В.Э. Чудновский, Н.С. Лейтес, его брат И.С. Лейтес. За Н.С. Лейтесом стоят В.И. Рождественская (третья справа) и Э.Я. Голубева

Часть 2

ВСПОМИНАЯ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ УЧЁНЫХ И ПРОДОЛЖАЯ ИХ ИССЛЕДОВАНИЯ

Материалы круглого стола «РЕЧЬ В ОБЩЕНИИ: НОРМА, ОТКЛОНЕНИЯ, КОРРЕКЦИЯ»

(памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой)

А.А. Голзицкая,
м. н. с. ПИ РАО

ОБЗОР ЗАСЕДАНИЯ КРУГЛОГО СТОЛА ПАМЯТИ Н.И. ЖИНКИНА И Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ

7 ноября 2014 г. в Психологическом институте РАО в рамках Международной конференции «Психология общения и доверия: теория, методология, практика» было проведено заседание круглого стола **«Речь в общении: норма, отклонения, коррекция»**, посвящённого памяти выдающихся сотрудников института, работавших в области речевого общения, – Николая Ивановича Жинкина (1893–1979) и Юлии Борисовны Некрасовой (1931–2004).

Организаторами были вед. н. с. ПИ РАО Н.Л. Карпова, профессора МПГУ В.И. Селиверстов и С.Н. Шаховская, техническое обеспечение – лаборант-исследователь ПИ РАО Е.С. Семенюкова.

Вели круглый стол проф. **Н.Л. Карпова** – ученица Ю.Б. Некрасовой, проф. **И.А. Зимняя** – ученица Н.И. Жинкина, проф. **С.Н. Шаховская** – соученица и близкий друг Ю.Б. Некрасовой.

В заседании участвовали 83 человека – сотрудники Психологического института, преподаватели и студенты, магистранты и аспиранты московских вузов (МГУ, МПГУ, МГППУ и др.), а также иногородние участники конференции и родственники Ю.Б. Некрасовой. Выступили 17 человек.

Открыл заседание круглого стола зам. директора ПИ РАО проф. **М.К. Кабардов.** Приветствуя собравшихся, он подчеркнул, что данный круглый стол проходит в год 100-летия открытия Психологического института, сотрудниками которого были многие выдающиеся психологи России, и среди них – Н.И. Жинкин и Ю.Б. Некрасова. К юбилею института была выпущена хрестоматия «Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет» (ред. Н.Л. Карпова, Г.Г. Граник, М.К. Кабардов), где также представлены биографии и труды Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой.

С основным докладом «Памяти Николая Ивановича Жинкина» выступила проф. **И.А. Зимняя.** Было отмечено, что в отечественной психологии, начиная с 1955 г., работами Н.И. Жинкина представлено новое глобальное направление исследований звучащей речи и текста. Он особо подчёркивал коммуникативную функцию речи, призывая исследовать «человека говорящего» и различные нарушения речевого общения. В этом плане ему особо была интересна уникальная практика восстановления нарушенного речевого общения у заикающихся, разработанная Ю.Б. Некрасовой.

Выступление гл. н. с. ПИ РАО **Д.Б. Богоявленской** было посвящено воспоминаниям о Н.И. Жинкине и его вкладу в проблему изучения речи, которое продолжалось до последних минут жизни Николая Ивановича. Особо была подчёркнута мысль Жинкина о том, что мышление – это процесс постоянного перекодирования информации и что каждый этап развития мысли строго связан с определённым видом языка. Об этом его посмертно изданный труд – «Речь как проводник информации».

Бывшая аспирантка Н.И. Жинкина **Г.Д. Чистякова** выступила по теме «Психологическая природа текста в теории Н.И. Жинкина». Было представлено исследование перехода от внешней словесной формы речи (текста) к её содержанию, проведённое с позиций функционирования языкового знака в качестве средства речемыслительной деятельности при ведущей роли интеллекта.

Собравшимся были продемонстрированы слайды с фотографиями Н.И. Жинкина и его основных трудов, а также была подготовлена газета, содержавшая фотографии и автобиографию Н.И. Жинкина 1969 года, предоставленную сотрудниками научного архива Психологического института.

Слово о Юлии Борисовне Некрасовой сказала проф. МПГУ **С.Н. Шаховская,** соученица и подруга Юлии Борисовны. В своих воспоминаниях она подчеркнула, что Ю.Б. Некрасова – автор уникальной методики лечения тяжёлых случаев заикания у подростков и взрослых, всю свою жизнь она посвятила этому благородному делу. Её профессионализм формировался под руководством педагогов дефектологического факультета МГПИ им. В.И. Ленина, а мастерство оттачивалось в практике работы в детской поликлинике МПС, в НИИ дефектологии, в Психологическом институте РАО. В 1968 году Ю.Б. Некрасова защитила кандидатскую диссертацию на тему «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых», и её первым оппонентом был Н.И. Жинкин, с которым Юлию Борисовну связывали долгие годы сотрудничества и дружбы.

Участникам круглого стола были продемонстрированы фрагменты видеозаписей работы Ю.Б. Некрасовой с заикающимися.

Ученица и сотрудница Ю.Б. Некрасовой в 1988–1999 гг., вед. н. с. ПИ РАО **Н.Л. Карпова** выступила с докладом на тему «Н.И. Жинкин и Ю.Б. Некрасова о проблеме нарушенного речевого общения». Было подчёркнуто, что Н.И. Жинкин начал работать в Психологическом институте с 1914 года, ещё студентом МГУ, и был сотрудником более 50 лет, а Ю.Б. Некрасова пришла в институт в 1976 году уже сложившимся специалистом-логопедом и проработала около 30 лет, но оба создавали славу отечественной психологии и институту. Н.И. Жинкин являлся специалистом в области психолингвистики, психологии мышления и речи, а также психологии искусств (кинематографии). Ю.Б. Некрасова известна как создатель оригинального метода групповой логопсихотерапии – лечение тяжёлых случаев заикания у подростков и взрослых. В своей работе она опиралась на труды Н.И. Жинкина по исследованиям речевого общения, многократно обращаясь к его монографии «Механизмы речи».

Сотрудник ПИ РАО **А.А. Голзицкая** в сообщении на тему «Библиодиагностика детско-родительских отношений в семейной групповой логопсихотерапии» подчеркнула, что именно Ю.Б. Некрасова впервые предложила использовать в лечении заикания метод библиотерапии.

Использованию идей Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой в семейной групповой логопсихотерапии было посвящено выступление сотрудников ПИ РАО **Н.В. Кисельниковой** и **М.М. Даниной** «Повышение эффективности речевого общения посредством обучения анализу кинофильмов». Было подчёркнуто значение теоретических основ анализа кинофильмов в работах Н.И. Жинкина, выступающих базой для разработки технологий решения различных психолого-педагогических задач с использованием киноматериала.

Ученица и сотрудница Ю.Б. Некрасовой в 1974–1984 гг. **Е.Ю. Рау** (ныне профессор МПГУ) подготовила сообщения совместно со своими учениками: **А.А. Голубина** выступила на тему «Влияние нарушения речевой плавности на характер общения дошкольников с заиканием», в котором представила обзор исследований проблемы нарушений речевой плавности у заикающихся дошкольников и наработки в области восстановления полноценного речевого общения у заикающихся детей. **С.В. Гусаров** в своем выступлении «Формирование коммуникативных умений взрослых заикающихся средствами комплекса технических и программных средств в процессе логопсихокоррекции» особо отметил, что наиболее актуальным на сегодня остаётся поиск наиболее эффективных путей коррекции заикания на основе взаимной интеграции методов логопедии и психотерапии.

Доцент МГПУ **Е.Н. Садовникова** остановилась на проблеме «Коммуникативно-приспособительное происхождение симптомокомплекса при заикании», рассмотрев заикание с позиции парадоксальной приспособительной реакции, которая связана с подсознательной памятью и нарушением коммуникации.

Магистрант МПГУ **Т.А. Пчёлкина** в подготовленном со своим руководителем С.Н. Шаховской сообщении уделила внимание вопросам развития общения у младших школьников. Рассмотрев развитие как статусно-динамическую категорию, авторы показали состояние коммуникативной деятельности младших школьников и пути

её развития на примере двух типов дидактических игр и упражнений – невербальных и вербальных.

На заседании круглого стола выступили сотрудники речевого центра «Арлилия», созданного проф. Л.З. Арутюнян, которая так же, как и Ю.Б. Некрасова, прошла в начале 1960-х гг. обучение методу снятия заикания у доктора К.М. Дубровского. К. филол. наук **Е.Н. Сметанина** рассмотрела вопрос «Зачем риторика заикающимся?», посвятив своё выступление обоснованию целесообразности и эффективности риторических тренингов в процессе исправления заикания у взрослых и подростков, а **В.Д. Колодко** поделился опытом развития навыков невербального общения средствами танца при формировании речевой компетенции в процессе исправления заикания.

В заключение заседания выступила проф. МОГУ им. М. Шолохова **О.С. Орлова.** Она подчеркнула роль Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой в развитии теории и практики речевого общения, а также значение уже двух конференций и двух круглых столов по проблеме «Речь в общении», проведённых за последние 10 лет сотрудниками Психологического института совместно с дефектологическим факультетом МПГУ с приглашением студентов и преподавателей разных вузов страны и практикующих психологов, филологов, логопедов и дефектологов.

Подвёл итог заседания муж Ю.Б. Некрасовой, проф. МГУ **И.А. Ревельский.** Он поблагодарил организаторов и всех собравшихся за сохранение её памяти и отметил, что Юлия Борисовна очень любила свою работу, поэтому главное – это не только продолжение её дела, групповой логопсихотерапии, но и развитие и распространение метода, как это делается в системе семейной групповой логопсихотерапии.

К заседанию круглого стола также были представлены статьи 22 авторов. Все материалы опубликованы в электронном сборнике, представленном на сайте Психологического института РАО.

Н.И. Чуприкова,
д. психол. наук, проф., гл. н. с. ПИ РАО

СЕНСОРНАЯ АБСТРАКЦИЯ

По сложившейся традиции, в учебниках психологии понятия «абстракция» и «обобщение» обычно рассматриваются в разделах, посвящённых психологии мышления. Но абстрагирование и обобщение – это характеристики не только мыслительной деятельности. Теоретический анализ, проведённый С.Л. Рубинштейном и Л.М. Веккером, убедительно показал, что абстракция и обобщение имеют место на всех уровнях познания, начиная с ощущений и восприятия. В частности, общеизвестные факты наличия общих представлений не могут быть отнесены к уровню мышления, они относятся к уровню восприятия и памяти. Но эти соображения и факты не всегда принимаются во внимание, и потому можно отметить молчаливую тенденцию обсуждать понятия абстракции и обобщения только применительно к процессам мышления. Такая неправомерная имплицитная «привязанность» этих

понятий только к уровню мышления достаточно велика, и иногда она проникает даже в их определение. Так, например, в некоторых словарях и учебниках можно прочитать, что абстракция (или абстрагирование) – это мысленное выделение определённых признаков или свойств объектов при отвлечении от других, что абстракция и обобщение – это продукты мыслительной деятельности. Но справедливо ли будет считать, если отталкиваться от подобных определений, что когда животное реагирует одной и той же условной реакцией на многие разные треугольники, различающиеся по конкретной форме и величине, то сложившееся у него когнитивное обобщение, основанное на определённой абстракции, является продуктом мыслительной деятельности? Оно, безусловно, является продуктом познавательной деятельности, но познавательная деятельность и мыслительная деятельность – это разные, а не тождественные понятия.

Ввиду сказанного имеет смысл ввести в фактологию общей психологии некоторые имеющиеся данные о формах и проявлениях абстракции и обобщения на уровне работы сенсорных и перцептивных систем, рассмотреть особенности сенсорно-перцептивных обобщений и механизмы их формирования. Это может позволить более ясно выявить особенности абстракции и обобщения, характерные именно и только для процессов мышления.

Термин «сенсорная абстракция» принадлежит Н.И. Жинкину и был предложен для объяснения психологической природы фонем как смыслоразличительных единиц звуковой речи, составляющих чувственную основу её порождения и понимания.

В лингвистике фонема определяется как пучок бинарно противопоставленных признаков речевого звучания (например, глухость-звонкость, твёрдость-мягкость, назальность-неназальность и др.). Отсюда следует, что дифференциальный признак фонемы есть звуковой инвариант, т. е. нечто такое, что выделено, абстрагировано из звукового потока как всегда себе тождественное.

Если же обратиться к психологии восприятия речи, то становится ясным, что реальный звуковой поток речи разнообразен, что любое слово можно произнести тише и громче, самым разным тембром, быстро и медленно, что звучание фонем изменяется в зависимости от их соседства в слове с другими фонемами, от места ударения в слове. Значит, психологически выделение инвариантного признака фонем должно происходить, как справедливо пишет Н.И. Жинкин, на высоких ступенях абстракции. Но это ещё не всё. Задача абстрагирования не только в том, чтобы выделить инвариантный признак; абстрагирование состоится только тогда, когда каждый признак, присутствующий в конкретном звукоречевом потоке, будет опознан, т. е. идентифицирован. Это значит, что он должен быть передан в память, храниться в памяти и в тот момент, когда появится снова, узнан как себе тождественный. В этом двуедином процессе динамического выделения и идентификации звуковых инвариантов и состоит, согласно Н.И. Жинкину, работа сенсорной абстракции в процессе порождения и понимания речи.

В другой своей работе Н.И. Жинкин пишет, что приходится принять существование, по меньшей мере, двух видов абстракции – интеллектуальной и чувственной. В первом случае образуются понятия о вещах и явлениях, а «во втором пе-

рестраивается восприятие некоторых вещей и явлений действительности». Эта перестройка приводит к тому, что люди начинают видеть или слышать такие особенности воспринимаемого, которые они до этого не видели и не слышали. Хорошо известным и ярким примером этого является восприятие речи на незнакомом языке как некоторого недифференцированного слитного звукового потока, в отличие от ясно и богато расчленённого слышания родной речи. В родной речи слух человека улавливает все неслышимые для незнакомого с этим языком фонемы. «Это результат, – пишет Н.И. Жинкин, – перестройки воспринимающей способности мозга». Но в чём эта перестройка состоит, как именно она обеспечивает осуществление сенсорной абстракции?

Ответ на этот вопрос даёт весьма продуктивная эвристическая метафора Н.С. Трубецкого, согласно которой в языково-речевой системе человека при усвоении языка выше уровня восприятия целостных звуковых потоков речи образуются новые плоскости отображения разных их составляющих. В целостных звукоречевых потоках одни особенности звуков несут функцию передачи смысла, другие – функцию передачи намерений и целей говорящего, третьи – его эмоциональных состояний. Это функции смыслоразличения, апелляции и экспрессии. Для их раздельного отображения, согласно Н.С. Трубецкому, в психике человека складываются три самостоятельные, относительно независимые «решётки», являющиеся своего рода «ситами» для вылавливания соответствующих составляющих речевых потоков. Эта метафора хорошо накладывается на представления современной когнитивной психологии о многоразмерных и многоуровневых упорядоченных когнитивных психологических пространствах и абстрактно обобщённых когнитивных репрезентациях разных сторон и аспектов действительности. А с физиологической стороны имеются данные о нейронах слуховой системы, специфически реагирующих на разные фонемы.

Таким образом, высказанная Н.И. Жинкиным мысль о перестройке воспринимающей способности мозга в процессе обучения языку, связанной с механизмами сенсорной абстракции, вполне современна. Но в его взгляде на фонемы есть ещё один важный аспект.

Дело в том, что когда человек говорит, то произносимые им фонемы вновь вплетены в очень сложный по составу своих свойств и признаков звуковой поток: варианты фонем вновь зависят от громкости, темпа и тембра голоса, от слогов, в которые они входят, от ударения и т. д. «Из сказанного вытекает, – пишет Н. И. Жинкин, – что фонема задумана в одном образе, а при реализации обретает совсем другой. На это обратил внимание известный русский лингвист Бодуэн де Куртенэ. Он остроумно определил фонему как намерение произнести определённый языковой звук. Это тонкое наблюдение вполне соответствует тому, что теперь фонему называют инвариантом. Ведь инвариант нельзя произнести, но в намерении это возможно».

Если обратиться к метафоре Н.С. Трубецкого о фонемной плоскости-решётке, то ясно, что её отдельные ячейки, отвечающие понятию сенсорной абстракции, могут возбуждаться как со стороны приходящих к ним афферентных звуковых сигналов, так и центрально, в результате «намерения» говорящего. Но сами по себе эти абстрактно обобщённые репрезентации никак не могут привести к продуцированию

речи, т. к. работают в этом случае только совместно со многими другими плоскостями-решётками репрезентативно-когнитивной структуры звуковой речи. Вот почему фонема «задумана» в одном образе, а при реализации обретает совсем другой.

Феномен сенсорной абстракции прекрасно виден в работе слуховой системы человека, связанной с восприятием музыки. Он описан в исследовании Б.М. Теплова применительно к проблеме восприятия музыкальной высоты звуков.

Как известно, в основе восприятия высоты звуков лежит частота волновых колебаний, производимых звучащим телом. Однако во всех естественных сложных звуках, помимо основной частоты, определяющей высоту, всегда присутствует определённое число дополнительных колебаний (обертонов), воспринимаемых нашим ухом и определяющих тембр звука. При любом изменении основного тона меняется также характер и количество сопровождающих его обертонов. Это приводит к тому, что естественное восприятие высоты сложных звуков суммарно и нерасчленённо – в нём тембровые компоненты не дифференцируются от собственно высотных, основная частота колебаний не дифференцируется от обертонов. Таково восприятие звуков речи. Однако при восприятии музыки, особенно профессиональными музыкантами, дело обстоит иначе. В этом случае, согласно Б.М. Теплову, воспринимается *музыкальная высота, высота, отдифференцированная от тембровых компонентов.* Восприятие музыкальной высоты – это всегда переживание изменения ряда звуков только по высоте, переживание движения в определённом направлении, переживание звуковых интервалов. «Если же два звука разной высоты воспринимаются с точки зрения тембровых различий, то никакого движения между ними не ощущается». Ещё один признак восприятия музыкальной высоты – это возможность интонировать звук голосом, тогда как воспринимая высоту темброво, воспроизвести её голосом невозможно, если только не имитировать звук во всём его качественном своеобразии.

Итак, если «ощущение высоты первоначально является недифференцированным и содержит нерасчленёнными собственно высотные и тембровые моменты», то в процессе музыкальной деятельности высота как некоторое музыкальное движение звуков дифференцируется от тембра, «извлекается из живого хода звуковысотного движения».

Нетрудно увидеть, что в данном случае речь идёт о той же сенсорной абстракции, о которой говорил Н.И. Жинкин применительно к фонемам языка. Б.М. Теплов, в отличие от Н.И. Жинкина, не раскрывает более детально механизмов этого явления, он говорит лишь о том, что «развитие ощущения музыкальной высоты связано, вероятно, гораздо больше с развитием слуховых центров коры, чем с развитием волокон основной мембраны». В свете современных представлений направление происходящего в данном случае развития слуховых центров коры может быть понято на основе той же самой принципиальной схемы-модели, которая была предложена выше для механизмов сенсорной абстракции при развитии фонематического слуха. В данном случае речь также должна идти о формировании новой психофизиологической оси (плоскости, решётки, матрицы) в многомерном слуховом пространстве субъекта, на которой избирательно отражаются только признаки музыкальной высоты, отделённые от признаков тембра. Как и в случае фонем, ячейки этой оси-матрицы могут возбуждаться и со стороны афферентного входа и центрально. Поэтому, как это отмечают многие му-

зыканты и о чём пишет Б.М. Теплов, «можно представлять себе мелодию вне тембра», «не сыгранной на фортепиано или спетой кем-нибудь определённым голосом, а как бы звучащей “вообще” в каких-то “абстрактных звуках”». Однако воспроизвести вне тембра никакую мелодию невозможно. Поэтому мелодия точно так же, как и фонема, «задумывается» и представляется в одном образе, а реализуется в другом.

Литература

1. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 2. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1976.
2. Жинкин Н.И. Сенсорная абстракция // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Ред. В.В. Давыдов. – М, 1978. – С. 38–59.
3. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество. – М.: Наука, 1988.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.
6. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М.: Наука, 1960.

Опубликовано: Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). – М.: Языки славянской культуры, 2015. – С. 365–369.

Г.Д. Чистякова,
канд. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ТЕКСТА В ТЕОРИИ Н.И. ЖИНКИНА

Одной из центральных в кругу широких научных интересов Н.И. Жинкина была проблема взаимосвязи языка, речи и мышления. Эта проблема рассматривается учёным глобально, включая анализ семиотических отношений «знак / обозначаемое / значение», соотношения значения и смысла языковых выражений, психологической природы смысла. Кардинальным моментом является осуществлённое Н.И. Жинкиным исследование перехода от внешней словесной формы речи (текста) к её содержанию, проведённое с позиций функционирования языкового знака в качестве средства речемыслительной деятельности при ведущей роли интеллекта.

Введение текста как продукта устной и письменной речи в парадигму общения (коммуникации) дало возможность рассмотреть языковые и речевые явления в условиях проявления их взаимосвязи: при порождении текста, определяемого замыслом автора, целями и условиями коммуникации, и при его понимании, когда осуществляется переход от слов к содержанию текста. Коммуникативный подход позволил применить единое основание для анализа языковых выражений любой величины – от словосочетания до всего текста.

Было показано, что реализация фундаментальных функций языка человека – служить средством мышления и общения – обеспечивается возможностью свободного

комбинирования языковых знаков, которую контролирует требование осмысленности получаемого сочетания слов. Тем самым значение слова приобретает свою конкретность в речи (тексте). Речь предметна и требует понимания, которое не сводимо к языковому знанию и опирается на знание описываемой действительности, реальной или мыслимой.

Переход от языковых выражений к обозначаемой ими действительности осуществляется на основе смысла, выступающего в роли механизма этого перехода, и опирается на речевой опыт использования языковых средств.

Смысл указывает на предметную отнесённость языкового выражения: выражение признаётся осмысленным, если оно служит обозначением некоторого предметно целого фрагмента действительности. В качестве смысловой структуры текста выступает его предметная структура, раскрывающая основной предмет сообщения – тему. Предметная структура допускает различные синонимичные способы её языкового выражения. Установление содержания текста и выделение его смысловой структуры происходит в результате понимания

В отличие от обычного для психологии различения значения и смысла как различения предметного плана и значимости образующих этот план предметов и явлений для личности, в теории текста Н.И. Жинкина понятия значения и смысла рассматриваются применительно к собственно предметному плану и его словесной форме представления. Это позволяет выделить смысловую структуру текста, проведя предметно-тематический анализ его содержания. Смысл текста в целом определяет тему, которая раскрывается во взаимосвязи её подтем, а те – во взаимосвязи своих, и т. д.

Как продукт речемыслительной деятельности текст создаётся с целью оказания определённого воздействия, отвечающего замыслу автора текста. Замысел предопределяет выбор темы сообщения и её развитие вплоть до отбора и распределения конкретных слов, передающих его смысл. Любой текст при этом всегда ориентирован на некоего принимающего, читателя или слушателя, учитывает его возможные знания и опыт, стоящие цели и задачи. Знания, предполагаемые известными будущему читателю, слушателю, опускаются.

Смысл является категорией речи, т. к. речевой опыт формируется в общении, и обратной связью, сигнализирующей об истинности выявленного смысла, служит понимание. Данный Н.И. Жинкиным анализ осмысления бессмысленного показал, что осмысление языковых выражений требует расширения контекста, т. е. более полного знания описываемой действительности. Это означает что, кроме непосредственно выраженной словами информации, в содержание текста входит и информация, имеющаяся в опыте субъекта, на основе которой это содержание может быть осмыслено как предметно целое. Смысл всегда устанавливается на основе совокупной информации – непосредственно сообщаемых сведений и привлекаемых личностью знаний, которые образуют в мышлении как бы “внутренний текст”, позволяющий домыслить содержание сообщаемой информации и преодолеть её неполноту, т. е. заполнить смысловые “скважины”, образуемые этими подразумеваемыми знаниями.

Принципиально новым в теории Н.И. Жинкина является понимание текста как образования, имеющего психологическую природу и функционирующего в системе

общения. Из этого вытекают следующие фундаментальные положения:

- предметность содержания текста;
- опора на целостность содержания языковых выражений любой величины – от словосочетания до самого текста – при выделении их значения;
- принадлежность смысла категории речи;
- роль речевого опыта в формировании механизма смысла, осуществляющего переход от словесных структур к их содержанию;
- включение “внутреннего текста”, актуализируемого читателем и слушателем, в содержание текста.

На основе этой теории строились исследования понимания текста, проводившиеся Г.Д. Чистяковой. Проблема понимания выступила как проблема соотношения “внутреннего текста”, определяемого субъективным опытом человека, и сообщаемой информации. В исследовании использовались учебные и научно-популярные тексты, позволяющие в явном виде проследить связь понимания со смысловой структурой текста, представленной описываемыми в тексте предметными отношениями.

Проведённые исследования, в которых принимали участие школьники разных возрастов (младшего, среднего, старшего) и студенты, показывают, что процесс понимания протекает как активное взаимодействие сообщаемой информации с имеющимися в индивидуальном опыте знаниями. Развитие осмысления связано с направленностью процесса на воссоздание контекста, дающего целостное представление об описываемых явлениях, ситуации. Этот процесс требует восполнения недостающей информации, раскрытия предполагаемых, но явно не выраженных отношений, выдвижения догадок и их проверки. Протекает ли понимание как пассивное присвоение сообщаемой информации или как её осознанная переработка, зависит от проявляемой личностью активности в процессе осмысления текста.

Существует соответствие между используемой человеком информацией и выделяемым смыслом текста: добавление или исключение каких-либо сведений влечёт за собой изменение смысла целого, который представляет собой содержательное обобщение, имплицитно включающее в себя все раскрывающие его предметные отношения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что смысловая структура текста может практически использоваться с целью управления доступностью учебного материала и подробностью раскрываемых понятий, вводить проблемность в его изложение, обеспечивать определённый уровень понимания, а также оценивать достигаемые адекватность и глубину понимания. Было показано, что актуализируемые в процессе понимания знания или обеспечивают полноту информации, необходимую для адекватного определения её смысла, или являются недостаточными и могут вызвать как искажение смысла, так и осознание неполноты информации, вызывающей непонимание и вопросы.

Характер понимания прямо не вытекает из наличия или отсутствия в индивидуальном опыте соответствующих знаний, а зависит от проявляемой личностью познавательной активности: развёрнутого поиска смысловых связей в тексте, полноты использования имеющихся сведений, направленности на создание целостного представления об описываемой действительности. Адекватность осмысления определяется полнотой воссоздаваемого контекста.

Неадекватное понимание бывает вызвано субъективной ориентацией на знакомые по прежнему опыту сведения, ограниченностью осмысления текста, явно выраженными, обозначенными в тексте отношениями, почти не вызывающими актуализации прежних знаний, которые если и воспроизводятся, то механически, без оценки того, насколько они согласуются с содержащейся в тексте информацией. Складывающееся в результате понимания представление об описываемой действительности также не соотносится со смыслом всего текста. В силу этого распространённым является частичное осмысление, при котором, как правило, учитывается только знакомая часть информации, а другая часть опускается.

Недостаток в индивидуальном опыте знаний о каком-либо явлении, объекте может являться одной из главных предпосылок для использования усвоенных стереотипов, приводящих к искажённому пониманию текста. Возникший стереотип вызывает частичную потерю информации и ведёт к избирательному учёту только той информации, которая с этим стереотипом согласуется. При последовательном, «пошаговом» осмыслении, учитывающем только поступающую информацию без попытки охватить описываемую ситуацию в целом, также возникают искажения её смысла.

Наиболее существенной для развития понимания является направленность на целостное осмысление текста и его частей, обеспечивающее их взаимосвязь. Направленность на целостность понимания непосредственно требует активного характера самого процесса понимания. Такая направленность должна специально формироваться у учащихся. Целостность понимания опирается на осмысление широкого контекста, выходящего за пределы сообщаемых сведений. В связи с этим особую значимость приобретает культурная среда, в которой проходит развитие личности и развитие её кругозора.

Результаты исследования показывают, что в роли мотивационной основы процесса понимания выступает познавательный интерес, стимулирующий активность личности. Факты свидетельствуют о положительном влиянии широты познавательных интересов учащихся не только на разносторонность знаний, но и на формирование структуры процесса понимания и мыслительных умений.

Н.Л. Карпова,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

Н.И. ЖИНКИН И Ю.Б. НЕКРАСОВА О ПРОБЛЕМЕ НАРУШЕННОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Николай Иванович Жинкин (1893–1979) и Юлия Борисовна Некрасова (1931–2004) – одни из самых известных научных сотрудников Психологического института. Вся их жизнь была связана с Москвой. Но если Жинкин начал работать в Психологическом институте с 1914 года, ещё будучи студентом МГУ, и был его сотрудником более 50 лет, то Некрасова пришла в институт в 1976 году уже сложившимся специалистом-логопедом и проработала там около 30 лет.

Н.И. Жинкин известен как специалист в области психолингвистики, психологии мышления и речи, психологии искусств (кинематографии). Проводил исследования речи учащихся, процессов коммуникаций человека и животных, психологических аспектов программированного обучения, процессов восприятия, понимания и порождения текста. Ю.Б. Некрасова известна, прежде всего, как создатель оригинального метода групповой логопсихотерапии – лечения тяжёлых случаев заикания у подростков и взрослых. И Н.И. Жинкин был в 1968 г. первым официальным оппонентом на защите её кандидатской диссертации по специальной педагогике «Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых». В данной работе по логопсихотерапии психолога Жинкина привлекло, конечно, большое и убедительное исследование, проведённое Некрасовой с группами заикающихся в течение 12 лет в речевом кабинете Главной поликлиники МПС и на кафедре физиологии высшей нервной деятельности МГУ им. М.В. Ломоносова с 1962 по 1968 гг. О данной работе под руководством профессора Л.Г. Воронина, совместно с доцентом В.М. Васильевой (было проведено электрофизиологическое исследование заикающихся, в котором осуществлялась полиграфическая регистрация биоэлектрических, вегетативных и акустических компонентов речевого процесса) подробно написала в своих воспоминаниях «О научном сотрудничестве с Ю.Б. Некрасовой в 60-е годы» сама В.М. Васильева (опубликовано в материалах конференции 2006 г. [8]).

Как пишет профессор И.А. Зимняя, «для Н.И. Жинкина интерес и вкус к экспериментализтике сохранился на всю жизнь. Так, в 50–60-е гг. он разрабатывает комплексную методику изучения процесса речепроизводства, включающую в себя рентгенокимографию, рентгеносхемы, спектральный анализ… В результате этих исследований были установлены уникальные и до сих пор во всей полноте не оценённые научные эмпирические факты. Они позволили Н.И. Жинкину сформулировать основные положения голосообразования, разработать концепцию глоточного образования слога, раскрыть парадокс речевого дыхания и разногромкости гласных, определить характер управления сегментным и суперсегментным (просодическим) рядом, объяснить механизм заикания и многие другие явления» [3, с. 182, 183]. Эти работы, а также участие в работе комиссии при Государственной Академии художественных наук (ГАХН) по проблеме художественной формы определили два основных направления его дальнейших научных исследований – «Образ в кино» и «Слово в речи» [там же, с. 185]. При этом, как замечает И.А. Зимняя, «проблема языка, его роли в становлении и функционировании интеллекта человека, во взаимодействии людей была центром научного творчества Н.И. Жинкина, какой бы проблемой он ни занимался» [там же, с. 186–187]. (См. также статью [5].)

В 1947 г. Н.И. Жинкин защитил в Психологическом институте кандидатскую диссертацию «Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии», в 1959 г. – докторскую диссертацию «Механизмы речи». В этом фундаментальном труде впервые в мировой науке даётся понятие речедвигательного анализатора как многоуровневого механизма речи в противовес бытующему понятию «органы речи». Н.И. Жинкин одним из первых не только поставил, но и реализовал задачу исследования текста как

целого, как самостоятельной единицы психологического и лингвистического анализа. Исследуя механизмы нормально развитой речи, автор уделяет большое внимание и характеристике механизмов различных видов патологии речи: афазии, глухонемоты и заикания, что представляет наибольший интерес для практической работы по преодолению этих речевых недугов.

Для Юлии Борисовны книга «Механизмы речи» была настольной: красным карандашом в предисловии подчёркнуты предложения: «Вопрос о том, как образуются звуки речи, вырабатываются слоги, формируются слова и фразы, является исходным и первоначальным в проблеме механизма речи» и «Если механизм данного явления изучен, возникает возможность и перспектива овладения им» (!), «Речевой процесс – это динамическая смена элементов» и др.

Во многих своих статьях, опубликованных в журнале «Вопросы психологии» в 1980-е гг., она цитировала высказывания Н.И. Жинкина из этой монографии. Например, в статье «Динамика психических состояний заикающихся при логопсихотерапии» (1985, № 2): «У заики вполне исправен, даже более того, обострён слуховой контроль, он приходит в тем большее беспокойство, чем более дефектна воспринимаемая им собственная речь». В статьях «Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся» (1980, № 5) и «Групповая эмоционально-стрессовая психотерапия в коррекции психических состояний заикающихся» (1984, № 2) приводятся слова Н.И. Жинкина об «угашении патологического речевого рефлекса на основе положительного подкрепления при слуховом приёме» [1].

В статье «Основные принципы коррекции нарушения речевого общения» (1985, № 5) при описании приёмов кинезиотерапии Некрасова, подчёркивая мысль о том, что речевой акт относится к непроизвольно управляемым системам, а физические действия управляются произвольно, апеллирует к Н.И. Жинкину, который пишет о том, что «разрушенный в части непроизвольно управляемой системы речевой стереотип будет усилен нормально действующим произвольно управляемым движением скелетной мускулатуры. Это внесёт не только общее, но и нужное специфическое для речи упреждение»: «Впереди надо пустить силу, которая, как на буксире, потянет за собой переменное упреждение. В дальнейшем “буксир” можно ослабить и в конце вовсе убрать. Физические действия и являются таким буксиром». И даёт свой комментарий к этим словам: «После введения игровых ситуаций занятие обычно заканчивается облегчённой, спонтанной речью с шутками и смехом».

В защищённой в 1992 г. докторской диссертации «Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся» Ю.Б. Некрасова среди теоретических основ своей работы называет коммуникативную теорию речи Н.И. Жинкина и также неоднократно приводит цитаты из его работы в подтверждение своим выводам. К его книге она обращается и в своей монографии «Лечение творчеством», где есть и большой портрет Николая Ивановича. Она пишет о продолжении его идеи о заикании как о нарушении коммуникативной функции речи и подчёркивает: «Диалогическое взаимодействие – главный путь решения коммуникативных проблем заикающихся, реализация провозглашённого ещё Н.И. Жинкиным принципа “восстановление нарушенной коммуникации через коммуникацию же”» [7, с. 28, 32].

Говоря о многоплановости научных исследований Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой, отметим ещё два момента. В 2013 г. сотрудниками Психологического института была подготовлена хрестоматия «Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет», где представлен богатейший арсенал психолого-педагогических исследований, практических разработок и учебно-методического материала по проблемам чтения и грамотности [4]. В данную хрестоматию вошли фрагменты работы Н.И. Жинкина «Психологические основы развития речи» (1966), где он дал такое определение речи: «Это процесс применения языка, который вырабатывается усилиями множества людей, обслуживает общество и является общественным достоянием». Он подчеркнул, что «речь должна быть не просто правильной, а и совершенной по содержанию и форме», и что «сложная задача выработки таких умений возлагается преимущественно на школу», где, к сожалению, «в области развития речи очень большие резервы остаются ещё не использованными» [цит. по: 4]. Здесь также представлены фрагменты статьи Ю.Б. Некрасовой, которая в 1980-е годы начала в Психологическом институте новое направление в исследовании психологии чтения, введя в свою систему групповой логопсихотерапии метод *библиотерапии* – лечение направленным чтением. Идею данной методики как сложного сочетания книговедения, психологии и психотерапии Ю.Б. Некрасова почерпнула в работах А.М. Миллер и И.З. Вельвовского и на этой основе создала личностно ориентированную систему подбора книг для чтения и анализа специально для заикающихся. Ею были найдены приёмы обучения работе с книгой пациентов разных возрастов. В ряде своих статей, в частности «Библиотерапия на подготовительном этапе социальной реабилитации» (1992), она показала основные функции библиотерапии и её роль на подготовительном этапе лечения. (Данная работа была продолжена в 1990-е гг. Н.Л. Карповой с учениками и сотрудниками, в 2000-е годы – А.А. Голзицкой, которая провела ряд исследований проективной функции библиотерапии [9].)

Как исследователь и теоретик кино Н.И. Жинкин был избран членом Союза кинематографистов СССР, участвовал в создании нескольких научно-популярных фильмов, а за фильм «В глубину живого» (1966) удостоен звания лауреата Государственной премии РСФСР. Анализируя психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя [6], мы также обращались к работам Н.И. Жинкина. В 1971 г. в сборнике статей «Кинематограф сегодня» была опубликована его большая статья «Психология киновосприятия», посвящённая не столько вопросу о том, как разные группы и категории людей воспринимают тот или другой фильм, сколько аналитической проблеме механизма самого восприятия кинофильма. «Восприятие, – писал Н.И. Жинкин, – это неповторимый конкретный процесс, зависящий всякий раз от воспринимаемого предмета и ситуации. Вариантов восприятия столько, сколько жизненных встреч в человеческой деятельности. Очевидно, что особая специфическая группа возникает в том случае, когда объектом восприятия становится произведение искусства… И хотя восприятие не единственный компонент искусства, искусство во всех его видах начинается с восприятия» [2, с. 85]. В своей статье, которую автор считал наброском представления об иерархических

уровнях кинокартины, он ставил целью показать возможность и целесообразность постановки таких исследований, а также сформулировал целый ряд положений по анализу кино как динамической системы зрительных и слуховых образов и их восприятия. Можно сказать, что все последующие исследования в области психологии кино продолжали начинания Н.И. Жинкина.

Психология кино – предмет междисциплинарного исследования. Рассматривая проблему использования кино в образовании и различных психотерапевтических направлениях, мы также исследовали специфику кинотерапии в системе семейной групповой логопсихотерапии. С 1986 г. кино используется в авторской методике групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – коррекционной работе с заикающимися подростками и взрослыми [8; 9]. О работе групп Ю.Б. Некрасовой сняты научно-документальные фильмы «Человек может всё» (1986, т/о «Экран», реж. А. Шувиков), «Я, конечно, вернусь…», и «Наташа» (1988, т/о «Экран», реж. А. Гарибян), в каждом из которых она также была соавтором сценария, а фильм «Человек может всё» в 1987 г. получил Гран-при на международном фестивале документальных фильмов во Франции (Полезо).

Таким образом, можно сказать, что Ю.Б. Некрасова в своей теоретической и практической работе продолжила линию Н.И. Жинкина в исследовании проблемы восстановления нарушенного речевого общения и в использовании возможностей кино в психотерапии.

Литература

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – 460 с.
2. Жинкин Н.И. Психология кино // Кинематограф сегодня / Под общ. ред. В.Н. Ждана / сост. Л.А. Звонникова. – М.: Искусство, 1971. – С. 84–154.
3. Зимняя И.А. Николай Иванович Жинкин. Ведущий исследователь общения, текста, механизмов речи // Выдающиеся психологи Москвы / Под общей ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. Изд. 2-е. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2007. – С. 181–192.
4. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 416 с.
5. Кабардов М.К., Зимняя И.А., Ушакова Т.Н. Язык и речь // Московская психологическая школа: История и современность. В 3 т. / Под ред. действит. чл. РАО, проф. В.В. Рубцова. Т. I. Кн. 1. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – С. 347–397.
6. Карпова Н.Л., Данина М.М., Кисельникова Н.В., Шувиков А.И. Психологический, педагогический и психотерапевтический аспекты воздействия кино на зрителя // Вопросы психологии, № 4, 2011. С. 87–97.
7. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. – М.: Смысл, 2006. – 223 с.
8. Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании: Материалы науч.-практ. конференции памяти Ю.Б. Некрасовой (Москва, ПИ РАО, 14 октября 2006 г.) / Ред. С.Н. Шаховская, В.И. Селиверстов, Н.Л. Карпова. – М. – Самара: изд-во «НТЦ», 2006. – 305 с.
9. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карпо-

вой. – М. – СПб: Нестор-История, 2011. – 328 с.

А.В. Захарова,
аналитик Центра теории текста и лингвистического обеспечения коммуникации РГГУ

РАБОТЫ Н.И. ЖИНКИНА ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ФИЛЬМА В КОНТЕКСТЕ ЗАДАЧИ ОЦЕНКИ ТЕКСТОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ

Два киноэксперимента Н.И. Жинкина

В 1920-х годах, задолго до написания трудов, которые принесли учёному международную известность (Жинкин, 1958; Žinkin, 1962), Николай Иванович Жинкин работал в философском отделении Государственной Академии художественных наук (ГАХН), под началом вице-президента ГАХН проф. Г.Г. Шпета. Работы, написанные в эти годы, затрагивают, наряду с основаниями философии и эстетики, и некоторые категории, важные для риторики, общей филологии, семиотики. В конце 1920-х гг. на заседании Комиссии по общей теории искусств и эстетике Жинкин прочитал на тот момент полемичный доклад о месте кино среди других искусств, обозначив возможность его изучения с позиций искусствоведения и эстетики. Двумя годами позже, в 1930-м году, была опубликована статья Н.И. Жинкина, посвящённая экспериментальному исследованию детского отношения к кинокартине (точнее, восприятия и понимания). Почему в работе учёного возник такой специфический ракурс – не просто изучение кинематографа как набирающего обороты искусства, но изучение восприятия кино детьми? В то время работу в ГАХН Жинкин совмещал с работой в Институте методов внешкольного воспитания, в том числе в составе его кинокомиссии. Видимо, кино и связанные с ним психологические явления, касающиеся зрительского восприятия, занимали внимание учёного одновременно с искусствоведческими исследованиями в Академии.

Обобщённая характеристика статей конца 1920–1930 гг., посвящённых киноисследованиям Жинкина, приводится в нескольких работах с разными целями: восстановления связи между искусствоведческими работами ГАХНовского периода и более поздними хорошо известными языковедческими трудами (Гиндин, 2010 a; Гиндин, 2010 b), выявление лингвистических подходов в исследованиях учёного 1930-х гг. и рассмотрение частных явлений в киновосприятии (например, таких, как явление неправильного понимания и его причин). В настоящей работе мы более подробно остановимся на методе исследования зрительского восприятия, разработанного Н.И. Жинкиным для проведения обоих экспериментов, и затем попробуем поместить его в контекст современных задач и методов оценки восприятия и понимания текстов.

Вскоре после ухода из ГАХН, с 1929 года, Н.И. Жинкин более полутора десятка лет занимался редактированием школьных фильмов и сценариев к ним сначала на киностудии научных фильмов, а затем в Главном управлении по производству науч-

ных фильмов Министерства кинематографии СССР (Жинкин, 1998, с. 345). На киностудии перед ним как редактором стояла задача: сделать учебный школьный фильм максимально эффективным, т. е. выполняющим свою задачу – в занимательной и ясной форме дать ученикам наглядное представление о том или ином теоретическом материале из школьной программы. Примерно в то же время учёный вёл во ВГИКе курс по методике построения учебного фильма, что свидетельствует о большом внимании Н.И. Жинкина к разработке методологии новой отрасли на стыке психологии, лингвистики, педагогики, теории и практики кинопроизводства.

Вместе с тем именно на рубеже 1920-х и 1930-х годов среди прочих реформ и нововведений в школе в образовательные программы начали включать учебные фильмы, что повлекло за собой дискуссии об их уместности на уроках, пользе для школьников, методах их создания и оценки качества фильмов (Сухаребский, 1926, с. 14; Черепинский, 1989, с. 6–7). Возможно, именно тогда появилась возможность объединить теоретический подход к изучению кино как особого вида искусства и исследовать его значение в одной из сугубо практических сфер – в школьном образовании.

Статья 1930-го года «Изучение детского отношения к кинематографической картине» (Жинкин, 1998 a) впервые была напечатана, по-видимому, в ведущем журнале вскоре стёртой с научного ландшафта области – педологии. В ней Жинкин затрагивал проблему оторванности учебного кино от педологических исследований, которые касались особенностей детской психологии (в том числе восприятия, поведения и усвоения информации). Учёный отмечал, что нет ничего странного в том, что без знаний об особенностях детского восприятия кинематографистам сложно сделать по-настоящему полезный фильм для школы (Жинкин, 1998 a: 170)[1]. Однако для того, чтобы выявить эти особенности, необходимо было создать подходящую методику и проверить её. В работе над этой междисциплинарной исследовательской задачей Николай Иванович смог воплотить свой интерес к методологии, сохранившийся ещё со времени обучения в университете под началом профессора Г.И. Челпанова (Жинкин, 1998 b: 342).

В статье описывается эксперимент, проведённый двумя годами раньше (в том же 1928 г., когда был прочитан доклад о значении кинематографа) на материале первой части фильма Я.А. Протазанова «Его призыв». Выбор именно художественного фильма был, по-видимому, обусловлен его доступностью и возможностью продемонстрировать школьникам не один, а два варианта его монтажа и тем самым зафиксировать тонкие особенности в восприятии картин и проверить гипотезу Жинкина о том, что принципиальное влияние на восприятие фильма оказывает его построение (композиция, или структура). Если оригинальная версия фильма содержала авторский монтаж Протазанова с быстрыми переходами от одного действия к другому, частыми перебивками и скорее намёками на сюжет, чем его обстоятельным изложением, то версия для школьников 10–14 лет (выполненная специально для эксперимента другим режиссёром) в более размеренном темпе следовала сюжетным линиям и сохраняла цельность показа отдельных эпизодов. Таким обра-

[1] О важности совместной работы специалистов и приложения теоретических разработок для практических задач учёный будет писать также несколькими годами позже на страницах другого отраслевого (и, к сожалению, тоже оставшегося практически неизвестным) журнала «Учебное кино».

зом, одной группе школьников можно было продемонстрировать картину в оригинальном монтаже, другой – в переработанном. Так как версии фильма отличались именно структурно (был переработан порядок следования эпизодов, расширены описания героев, изменена последовательность кадров внутри эпизодов), разница в результатах эксперимента должна была показать значение монтажа для детского восприятия и понимания фильма.

Выбранный для эксперимента метод сбора данных был комплексным и совмещал в себе как стандартные для таких случаях в психологии приёмы (анкетирование, наблюдение и беседу), так и написание свободных сочинений на тему увиденного – новаторскую для того времени и той сферы идею Жинкина. Комплекс этих приёмов был собран так, чтобы они могли взаимно компенсировать слабые и сильные стороны друг друга в выявлении особенностей восприятия и понимания. Во время просмотра фильма за детьми наблюдали в зрительном зале, наблюдения фиксировали: это позволяло отметить особо эмоциональные для зрителей моменты и характер реакции на увиденное. Однако не все дети способны и готовы ярко выражать свои эмоции и переживания. Зафиксировать их и помочь детям раскрыть свое представление о показанном в фильме помогали сочинения, которые дети писали сразу после просмотра фильма в соседней комнате. Затем об общем отношении к картине, самых ярких впечатлениях и понимании отдельных эпизодов можно было узнать на этапе беседы. Во время личной беседы исследователь мог направить внимание ребёнка на моменты, которые тот мог не отметить в сочинении или забыть, но которые были важны для эксперимента. Заполнение анкет позволяло формализованным образом закрепить отношение ребёнка к картине и выяснить его представление о существенных для исследования фактах и явлениях в фильме, так же как в случае с беседой.

Центральное место во всём методе отводилось, конечно, сочинениям школьников. Отношение Жинкина к сочинениям как исследовательскому приёму было особенным: «Сочинение есть документ о ребёнке, живое и подлинное свидетельство о конкретном этапе его жизни» (Жинкин, 1998 а: 174). Именно свободное изложение своих мыслей о фильме (хоть и в рамках поставленной темы), по мнению Жинкина, позволяло наиболее полно судить об эффекте картины: о том, что запомнилось, о том, какие связи построил зритель на основе сюжета, как он отнёсся к увиденному и как связал это со своим предыдущим опытом. Николай Иванович отмечал, что сочинения хранят гораздо больше, чем можно выявить в рамках одного эксперимента (Жинкин, 1998 а: 174), – возможно, поэтому он вернулся к работе с детскими сочинениями в рамках исследования развития письменной речи у школьников, которому посвятил развёрнутую статью в середине 1950-х годов (Жинкин, 1998 с).

После проведения эксперимента необходимо было проанализировать все собранные данные таким образом, чтобы выявить особенности в восприятии обоих вариантов картины и меру понимания показанного. Для анализа сочинений была разработана специальная схема. В неё входили 29 параметров, которые распределялись по 6 группам и отражали факт упоминания в сочинениях отдельных кадров и эпизодов

(1-я группа), указания – правильные и неправильные – на персонажей фильма (2-я группа), всё неправильно отражённое в сочинениях (3-я группа), сделанные в сочинениях добавления к материалу фильма, личные привнесения (4-я группа), попытки обобщающего осмысления показанного в фильме (5-я группа), а также содержащиеся в сочинениях оценки фильма в целом и отдельных персонажей (6-я группа). Основная трудность такого анализа состояла в том, чтобы уловить в тексте сочинений (а точнее, в составе всех фраз) все заложенные автором смыслы, даже не выраженные им в явной форме. Поэтому анализ всех сочинений проводился три раза разными специалистами.

Оформлению результатов анализа сочинений стоит уделить отдельное внимание. Были выбраны две формы их представления: столбчатые диаграммы для наглядного сравнения средних показателей встречаемости соответствующих параметров в сочинениях (рис. 1) и графические профили обоих фильмов, отражающие уровень встречаемости каждого кадра и эпизода фильма в текстах сочинений (рис. 2). Для создания таких профилей нужно было сопоставить все фактически упомянутые в сочинениях события из фильмов (например, «в это время рабочие строили баррикады») с кадрами или группами кадров на монтажном листе и посчитать частотность упоминания каждого кадра.

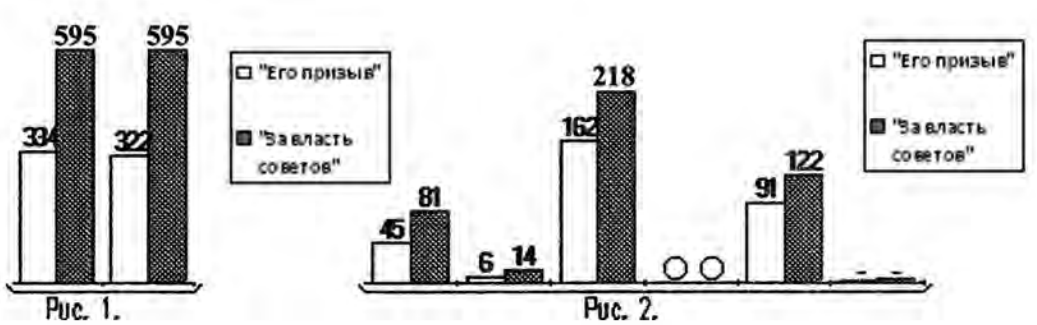


Рис. 1. Тёмный и светлый столбцы соответствуют первому и второму варианту картины. (Публикуется по: Жинкин, 1998 а: 176)

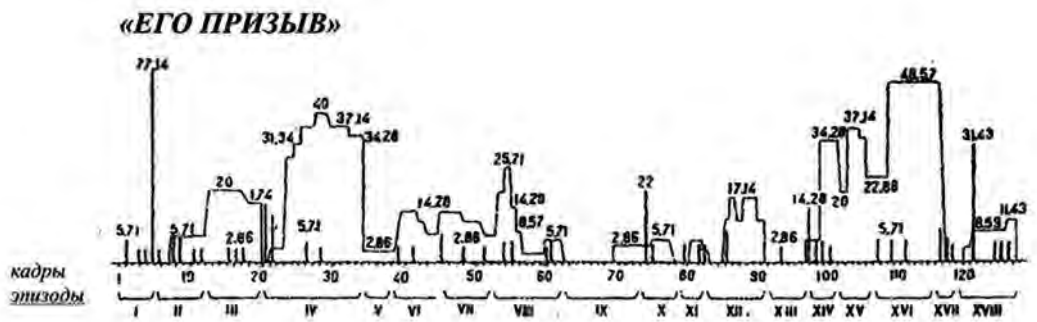


Рис. 2. По оси абсцисс отложены кадры в порядке их следования в монтажном листе, на оси ординат располагается частотность упоминаний соответствующего кадра в сочинениях. (Публикуется по: Жинкин, 1998 а: 180)

Два метода визуализации удачно дополняли друг друга. Графический профиль фильма позволяет увидеть очевидно хорошо запомнившиеся эпизоды и отдельные кадры, тем самым фиксируя силу их восприятия и впечатление на зрителя, но в то же время не даёт представления о правильности понимания увиденного, даже если оно запало в память. Учёт правильно и неправильно понятого отражается на сравнительных диаграммах для каждого параметра, также дающих возможность увидеть и количественно зафиксировать тот самый эффект от перестройки композиции фильма для зрителя-школьника, который предвидел Жинкин. Так родилась и прошла проверку методика изучения зрительского восприятия и понимания кинотекста через сложный, многокомпонентный процесс анализа вторичного, словесного текста. Теперь эту методику можно было использовать для изучения восприятия учебного кино и разработки фундированной методики его создания. Учёный писал, что на момент окончания работы над статьёй – видимо, в 1929–1930 гг. – уже стало возможным создание учебных фильмов по заранее продуманным принципам, которые можно было подвергать экспериментальной проверке с применением нового метода.

Во время работы на киностудии научных фильмов, в 1933–1935 гг., Жинкин проводит следующий, логически продолжающий первый, эксперимент. Теперь, как и планировалось, он проводится для изучения восприятия учебных фильмов в контексте школьной программы непосредственно во время учебного процесса и призван помочь в разработке методических основ создания фильмов для школы. В 1934 году Николай Иванович писал на страницах журнала «Учебное кино», что в то время производство фильмов для школы уже прошло период хаотичного и случайного подбора и съёмки картин. Теперь на этапе работы над учебным фильмом к процессу написания сценария и съёмки подключался педагог, а картину не выпускали для показа в школе без оценки методолога и эксперта. Тем не менее построение фильмов продумывалось слабо и отдавалось на откуп чутью режиссёра, который не был подкован знаниями из психологии и педагогики (Жинкин, 1934). В этой и дальнейших статьях 1930–1940-х годов учёный описывает ход этого эксперимента, методику сбора данных, результаты и выводы, трактуя их с точки зрения психологии восприятия, лингвистики и киноведения (Жинкин, 1936 a, b; 1940).

Отметим, что в этом эксперименте в качестве материала использовались реальные учебные фильмы, подготовленные для соответствующих классов и включённые в школьную программу. Было неизвестно наверняка, что в них сделано хорошо, а что плохо, – магистральным оставался только принцип зависимости восприятия от построения фильма. Без экспериментальной проверки нельзя было полагаться исключительно на чьи-либо представления о всё ещё относительно новом явлении учебного фильма. Создавать вторые версии монтажа каждого фильма, включённого в эксперимент, оказывалось затратным и невозможным, поэтому было принято решение выбирать в существующих картинах эпизоды, сходные по построению, и сопоставлять данные по их восприятию и усваиваемости материала. Графические профили как метод фиксации зрительского восприятия были здесь очень кстати: они могли в наглядной форме показать разницу в представлении зрителей о сравниваемых эпизодах.

При адаптации метода для проведения второго эксперимента его логика в целом не изменилась, а немногочисленные поправки касались, в первую очередь, контекстной особенности показа фильма – его включённости в учебный процесс. Уточнилась задача эксперимента – понять «учебный эффект каждого кадра и эпизода фильма» для того, чтобы картина была максимально полезной в учебных и воспитательных целях для детей в определённом возрасте и на определённом этапе учебной программы (Жинкин, 1934: 14). Учёный писал, что возраст детей определяет ключевые особенности восприятия кинокартины, а место в учебной программе создаёт контекст и формирует задачи на каждом этапе производства фильма: отбор материала, построение отдельных кадров и эпизодов, монтаж, модель использования фильма (целиком или по эпизодам).

Изменения коснулись подготовки эксперимента, последовательности проведения его этапов, масштабности всей работы: эксперимент проводился почти с 500 школьниками (в первом было 60 детей) из 4–8-х классов (тогда они назывались группами). Чтобы учесть разницу темпераментов, характеров и уровней успеваемости самих учащихся, был собран индивидуальный материал о каждом из испытуемых, в том числе касательно успехов в освоении школьной программы.

Все методы первого эксперимента сохранились, но как бы расширили свою зону действия на разных этапах исследования:

1. Подготовительный этап. Вопросники и сочинения дети писали не только после просмотра фильма, но и до него. Этот приём позволил определить значение кинопросмотра в освоении учебной программы, его роль в закреплении материала, степень полезности для учащихся. А для того, чтобы увидеть прирост знания после просмотра фильма, нужно было зафиксировать его базовый уровень.

2. Просмотр фильма. Документированное наблюдение проводилось в младших группах школьников (как наиболее эмоционально открытых).

3. Сбор данных после просмотра. Этот этап состоял из четырёх приёмов. После просмотра на уроке дети писали сочинения на тему увиденного, затем заполняли анкеты-вопросники с заданиями разных типов (прямые вопросы, вопросы с вариантами ответа, задания на расстановку правильной последовательности происходившего и т. д.), направленных на выявление правильного или неправильного понимания материала фильма. На другом уроке преподаватель проводил с детьми коллективную беседу – добавленный в этом эксперименте метод, позволяющий зафиксировать наивысший возможный уровень понимания материала сразу всей группой школьников, а также обсудить понимание отдельных фрагментов фильмов.

Для получения углублённой информации о понимании отдельных эпизодов картин в процедуру исследования был добавлен ещё один метод – индивидуальные беседы с учащимися. Некоторым детям показывали фрагменты фильмов, которые они не видели ранее. После просмотра экспериментатор предлагал школьнику в свободной форме рассказать, что произошло на экране, а затем задавал дополнительные вопросы про сложные или туманно изложенные места эпизода. Если после наводящих вопросов сложные места всё ещё оставалось непонятными, давались подсказки. Если смысл эпизода или кадра оставался непонятным

или был неверно истолкован, это трактовалось как «признание в непонимании», а фрагмент фильма подлежал внимательному анализу элементов, которые затруднили его понимание.

Процедура анализа собранных данных не претерпела существенных изменений. В статье 1934 года, выпущенной в скором времени после проведения эксперимента (тщательный анализ результатов на тот момент провести не успели), уже приводятся первые выводы о характере восприятия фильмов школьниками и намечаются ключевые проблемы, влияющие на восприятие и понимание отдельных кадров и эпизодов. Проблемы абстракции, показа сравнений меры сложности материала и его эмоционального воздействия, ставшие явными после первичного анализа, будут разрабатываться в дальнейших работах учёного 1930-х годов.

Обобщая сказанное о двух киноэкспериментах Н.И. Жинкина конца 1920-1930-х гг., можно сделать вывод о создании и проверке комплексного метода исследования эффективности учебных фильмов через понимание механизма их зрительского (в данном случае детского) восприятия. Важнейшее место в методе занимает анализ сочинений – вторичного текста, отражающего восприятие и понимание. При доработке второго эксперимента была учтена включённость учебного фильма в сложный контекст школьной программы, где он выполняет учебные задачи: наглядного объяснения, помощи в усвоении и закреплении материала, применения знаний. Эти задачи вкупе с обращённостью фильма к особой группе адресатов (школьников разных классов) и учётом их особенностей восприятия составляют представление об эффективности учебного кино, которую теперь можно оценить.

Впоследствии, возвращаясь к кинотеме через 30 лет и используя лингвистические знания и наработки для дальнейшего исследования киновосприятия, Н.И. Жинкин написал две объёмные работы – «О психологии восприятия учебного фильма» (1968) и «Психология киновосприятия» (1971) – о восприятии кино вообще. В них учёный провёл аналогию знаковой системы языка и визуального кода кинофильма[2], что помогло лучше понять механизм воздействия автора фильма через построение его структуры на восприятие зрителя. Таким образом, если рассматривать кинофильм как сложный, особым образом устроенный текст, появляется возможность расширить область применения экспериментального метода Н.И. Жинкина для оценки восприятия и понимания текстов разной природы[3].

---

[2] Сам фильм, который является объектом зрительского восприятия, Жинкин определяет как сообщение, «передаваемое от источника информации к приёмнику этой информации», словно от адресанта адресату сообщения, по Якобсону (Жинкин, 1968: 5). Природа проблемы эффективности двойственна: с одной стороны, она состоит в том, чтобы выявить правильную организацию структуры сигнала, который является носителем информации в фильме, с другой – нужно понять, какие требования предъявлять к принимающему устройству, чтобы оно могло считать заложенную в структуре информацию. Жинкин говорит о сходстве киноязыка и языка естественного, указывая на то, что фильм можно представить как знаковую систему, которая закодирована в ряд упорядоченных во времени и пространстве изображений и предназначена для декодирования в процессе восприятия.

[3] Работы, проводящие аналогию между кинотекстом и текстом на естественном языке при проведении лабораторных экспериментов по киновосприятию, существуют уже сравнительно давно: например Carroll, Bever, 1976.

Актуальность экспериментального подхода Н.И. Жинкина

Применение учебного кино на школьных уроках стимулировало внимание к нему не просто как к новому техническому изобретению, но и как к особой форме подачи учебного материала. Уникальность учебного кино проявляется как минимум в двух аспектах: во-первых, его наглядность позволила дополнить объяснение тем из школьной программы информацией, которую нельзя было получить никак иначе, и таким образом обогатить представление учеников об изучаемых явлениях и объектах, а также позволить им пережить связанный с ними новый опыт; во-вторых, это было способом стимулировать применение знаний на практике. В отдельных случаях картины могли иметь воспитательный эффект и способствовать профессиональной ориентации школьников (например, при показе ситуаций, специалистов, производств и пр.). С точки зрения формы учебный фильм предполагал не только съёмки реальной жизни: в нём могли применяться анимированные схемы (мультипликация), титры, комбинированные кадры натурных съёмок и анимации. По набору выразительных средств школьное кино той эпохи ничуть не уступает современным образовательным и научным фильмам, зачастую соперничая в композиционной сложности и визуальных находках для наглядности показываемых явлений.

Проблема организации информации для облегчения восприятия, обеспечения правильного понимания, проблема целесообразности, качества и эффективности информационных материалов сейчас остро ставится и активно обсуждается специалистами самых разных сфер. Организация общественных и цифровых пространств и навигация в них, организация информации для документов, веб-сайтов, программного обеспечения, образовательных, справочных и рекламных материалов, создание информационных систем, руководств, интерфейсов в производственных, прикладных сферах – все эти проблемы решаются как в традиционных научных и прикладных областях (психологии, эстетике, архитектуре, дизайне, издательском деле и пр.), так и в особых сферах деятельности, ориентированных на изучение взаимодействия человека с информационными объектами разной природы и затем – на методологию их разработки.

Именно вокруг информационных материалов как объекта теоретических и особенно практических исследований сложилась область, которая, несмотря на кажущуюся новизну, существует и развивается уже около полувека, – информационный дизайн, или проектирование информации. Специалисты в этой области занимаются изучением взаимодействия людей с информационными объектами разной природы, разработкой принципов их создания и улучшения, а целью их работы является нахождение оптимального способа воплощения и организации информации для выполнения конкретных задачи для конкретной группы адресатов в конкретной ситуации[4].

---

[4] Междисциплинарная область исследований образовалась на границе психологии, лингвистики, семиотики, когнитивистики и теории информации, а также дизайна как практической сферы деятельности в конце 1970-х годов и окончательно оформилась в самостоятельную дисциплину в начале 1980-х после проведения первых конференций, выпуска первых номеров отраслевого журнала и оформления профессионального сообщества [Information Design, 1999: 11–14; Pettersson, 2002: 1–5; Information Design, 2017: 152–153].

Несмотря на разнесённость во времени и географии[5], подходы Н.И. Жинкина к киноэкспериментам 1920–30-х гг. по исследованию зрительского восприятия и понимания отражают тенденции, которые позднее привели к выделению знаний о проектировании информации в самостоятельную область. Более того, разработки Жинкина сохраняют актуальность (и в чём-то – даже новаторство) в деле изучения взаимодействия читателя, зрителя или пользователя с информационными объектами. Несмотря на богатое наследство теоретических и практических подходов (особенно психологии и лингвистики), которые область получила в своё распоряжение, вопрос выработки и оттачивания методов исследований и методик работы над материалами не терял актуальности в течение всего периода её становления (Information Design, 1999: 3).

Первая и важнейшая черта исследовательского подхода Н.И. Жинкина, которая сейчас является основополагающим принципом в работе с информационными объектами, – *акцент на изучение адресата* (зрителя, читателя, пользователя), чтобы учесть особенности его восприятия и поведения при создании материала, в случае экспериментов Жинкина – учебного фильма. Изучение адресата всегда было одной из ведущих установок для специалистов по проектированию информации (Pettersson 2002: 30). При таком подходе оценка эффективности возможна только после изучения запросов и потребностей аудитории, особенностей восприятия материала и контекста, в котором адресат знакомится с материалом.

Если целевая аудитория веб-сайта, рекламного объявления или других изучаемых объектов неоднородна, при подготовке экспериментов аудиторию сегментируют по значимым параметрам – для того, чтобы «подогнать» эксперимент для каждой группы в соответствии с её спецификой. Среди параметров могут быть пол, возраст, профессиональная отнесённость, опыт в обращении с технологиями, форматами и способами изложения информации, сценарии поведения – всё то, что гипотетически способно влиять на восприятие информации. В эксперименте Жинкина была задействована большая группа испытуемых – школьники. Она делилась на подгруппы по классам, и в зависимости от класса процедура эксперимента слегка менялась: например, запись реакций при просмотре фильмов велась только для групп младших школьников как более эмоционально раскованных.

Второй особенностью подхода Жинкина, актуальной сейчас для оценки разномодальных (но в особенности текстовых) материалов, является принцип *обращения к эксперименту* как достоверному методу проверки гипотез о восприятии и понимании информации. Такой подход кажется очевидным для научной работы, но в прикладной области ему понадобилось время и адаптация методик, чтобы эксперименты в простой форме могли проводить не только учёные, но и специалисты по дизайну, пользовательскому опыту, связям с общественностью, навигации и эргономике.

Сейчас на стыке практической психологии и лингвистики существует ряд воспроизводимых методов, позволяющих проводить экспериментальную оценку восприя-

[5] Информационный дизайн начинал активно развиваться в США, Великобритании, некоторых европейских странах (в первую очередь Нидерландах).

тия и понимания текстовых материалов, но ни в одной из них не используется весь комплекс исследовательских приёмов, включённых в эксперименты Жинкина.

Третий принцип, объединяющий киноэксперименты учёного и современные исследования, – *выявление законов и методов создания материалов* с учётом программирования определённого восприятия и понимания. Не случайно общая задача второго эксперимента была сформулирована Н.И. Жинкиным так: «выяснение конечного учебного эффекта каждого кадра и эпизода фильма». Только так эксперимент позволил выявить те элементы в структуре картин, которые влияют на восприятие, понимание и усвоение информации, – это образ, кадр, эпизод и сюжет. Было показано, что у каждого «строительного» элемента в структуре фильма есть свои законы правильного построения для раскрытия его смысла и сообщения.

В работах 1960–1970-х гг. по киновосприятию Н.И. Жинкин высказал предположение, что в структуру произведения искусства включается не только содержание воспринимаемых явлений, но и запрограммированный ход процесса восприятия, а иерархия структур фильма соответствует иерархии структур восприятия (Жинкин, 1968; 1971). Эти структуры образуют специфическую коммуникативную систему, в рамках которой кинофильм способен влиять на образ восприятия вещей и явлений действительности, но при этом нужно ориентироваться на свойства этого образа восприятия.

Перечисление таких согласующихся принципов в исследованиях восприятия и понимания, а также методов работы с текстами различной природы можно продолжить. Внимания заслуживает и учёт в методологии эксперимента природы изучаемого объекта (печатный материал, картина, фильм или компьютерный интерфейс), долгосрочное планирование эксперимента, когда речь идёт не только об изучении особенностей восприятия и понимания информации, но и его усваиваемости в долговременной перспективе. Список можно продолжить. Сейчас же важно отметить, как практически через столетие возможно перекинуть мостик между исследованиями Николая Ивановича Жинкина, посвящёнными учебному кино, и прикладным задачами нашего времени, которые по сути своей не изменились. Потенциал разработок учёного для их решения ещё только предстоит раскрыть.

Литература

1. Гиндин С.И. Неизвестная страница отечественной поэтики и семиотики искусства // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2010. Т. 69. № 2. С. 60–64.
2. Гиндин С.И. Теория и эксперимент в работах Н.И. Жинкина о киноискусстве (1927–1930) // Логос. 2010. № 2 (75). С. 176–185.
3. Жинкин Н.И. Автобиографические справки // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И. Гиндин. – М, 1998. – С. 342–346.
4. Жинкин Н.И. Изучение детского отношения к кинематографической картине // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И. Гиндин. – М, 1998. – С. 170–182. (Впервые опубликовано: Жинкин Н.И. Изучение детского отношения к кинематографической картине // Педология. 1930. № 4. С. 505–518.)

5. Жинкин Н.И. Изучение зрителя и проблема построения учебного фильма // Учебное кино. 1934. Сб. 6. С. 14–25.
6. Жинкин Н.И. Кино – искусство событий (доклад прочитан в 1928 году) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2010. Т. 69, №№ 2–3.
7. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН, 1958.
8. Жинкин Н.И. Неудачные места школьно-учебных фильмов // Учебное кино. 1936. Сб. 3. С. 26–36.
9. Жинкин Н.И. О киноискусстве и научном кино // Искусство кино. 1940. № 9. С. 52–53.
10. Жинкин Н.И. О психологии восприятия учебного фильма. – М, 1968.
11. Жинкин Н.И. Психология киновосприятия // Кинематограф сегодня. – М.: Искусство, 1971. – С. 214–254.
12. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3–7-х классов // Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике (Избранные труды) / Сост. С.И. Гиндин. – М, 1998. – С. 183–319. (Впервые статья была опубликована в 1956 году.)
13. 13. Жинкин Н.И. Элементы сюжетности в учебном фильме // Учебное кино. 1936. Сб. 1. С. 7–20.
14. Сухаребский Л.М. Научное кино. – М.: Кинопечать, 1926.
15. Черепинский С.И. Учебное кино: история становления, современное состояние, тенденции развития дидактических идей. Монография. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1989.
16. 16. Carroll J. M., Bever T. G. Segmentation in Cinema Perception // Science. Vol. 191. No. 4231, 1976. – P. 1053–1055.
17. Information Design / Ed. by R. Jacobson. – MIT Press, 1999. – 357 pp.
18. Information Design: Research and Practice. – London, New York: Routledge, 2017. – 750 pp.
19. Pettersson R. Information Design: An introduction. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. – 296 p.
20. Žinkin N.I. Four Communicative Systems and Four Languages // Word, vol. 18. No. 1–3, 1962. – P. 143–172.

Н.Л. Карпова,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

М.М. Данина,
канд. психол. наук, ст. н. с. ПИ РАО

Н.В. Кисельникова,
канд. психол. наук, доц., зав. лаб. ПИ РАО

А.И. Шувиков,
кинорежиссёр

КИНО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ, ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Введение

В настоящее время ряд исследователей критически отзывается о нарастающей экспансии кинотекста во все сферы человеческой деятельности. Согласно их мнению, кино, в отличие от литературы или театрального искусства, представляет собой образ, восприятие которого не требует глубинной переработки и порождает пассивность. Как правило, в подобных случаях рассматриваются самые простые формы восприятия кинотекста (чаще всего – телевизионные), не требующие высокой включённости и активности зрителя, точно так же, как почти автоматически протекает процесс чтения простых слов и предложений родного языка. Однако сложные формы кинотекста требуют особого навыка их прочтения – на это указывали Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Ю.М. Лотман.

Кино – сравнительно молодое направление искусства – характеризуется специфическими особенностями, которые отличают его от литературы, изобразительного искусства, театра. Оно обладает особым потенциалом воздействия на человека, которое ещё слабо изучено в психологии и, в частности, в педагогической психологии. В современном обществе кино – наиболее востребованное средство эстетического развития и времяпрепровождения: оно общедоступно и довольно разнообразно.

Возрастающая популярность кинематографического материала позволяет использовать его и как средство обучения, и как средство психологического воздействия с целью реабилитации или коррекции личности пациента в психотерапии. Но способность воспринимать кино в его целостности – не врождённое свойство человеческой психики. Анализ основных законов воздействия элементов «киноязыка» на человека требует специального изучения. Если кинозритель не владеет адекватным киноязыком, фильм остаётся непонятным на уровне перевода образов в смыслы. Следовательно, киноязыку требуется учить специально.

Из истории кино и киноведения

На 1-й расширенной сессии Общественного совета по изучению зрителя Союза кинематографистов СССР (май 1968 г.) отмечалось, что кинематограф выполняет много функций, среди которых – и область художественного творчества, достигающая высот большого и подлинного искусства, и вид образной информации, и учебное пособие, и метод научного познания. При этом подчёркивалось, что многие из перечисленных функций кинематографа переплетаются друг с другом, усложняя и без того достаточно трудную задачу по изучению закономерностей этой области человеческой деятельности (Кинематограф сегодня, с. 255).

Уже в первой русской книге о кино – популярном очерке В. Готвальда «Кинематограф – его происхождение, устройство и будущее общественное и научное значение» (1909) – встречается немало мыслей, относящихся к проблеме воспитательных возможностей фильма, о применении кинематографа в школе, о роли, которую он может сыграть в просвещении жителей деревни, и т. д. Образовательному и воспитательному значению экрана посвящена книге Е. Самуйленко «Кинематограф и его просветительная роль» (1912). На Западе одна из первых работ об общественно-экономическом и нравственно-эстетическом значении кинематографа – исследование Э. Альтенлох «К социологии кино» (1914), позже была опубликована книга Е. Майрин «Кинематограф в практической жизни» (1916).

В советское время начинаются систематические исследования в области кино. В 1928 г. вышла книга А. Трояновского и Р. Егиазарова «Изучение кинозрителя». Здесь представлены методика и результаты анкетирования и интервью, наблюдений за реакцией зрителей и изучение писем читателей кинопрессы. В первой половине 1930-х гг. в созданном тогда научно-исследовательском секторе ВГИКа была организована секция изучения зрителя (с уклоном в сторону психологии восприятия): в её работе участвовали видные советские психологи Б. Теплов, Н. Жинкин, О. Никифорова и др. Особенно широкие исследования велись по проблеме «Кино и дети». К сожалению, в последующие годы конкретные психологические и социологические исследования в области кино были свёрнуты. Возрождение данной работы произошло лишь в начале 1960-х. <…>

Кино в системе научных представлений

В системе научных представлений искусствоведения кино рассматривается как вид художественного творчества, сформировавшийся на основе кинематографии – отрасли человеческой деятельности, заключающейся в создании движущихся изображений. Кино как конечный продукт кинематографической деятельности является многогранным системным феноменом. Традиционно рассматривают его коммуникативный, культурный, художественный, психологический и герменевтический аспекты.

Как отмечает К.Э. Разлогов, в генетической природе кино выделяют изобразительную и повествовательную линии развития. Ориентация на театр демонстрирует тяготение кино к драматургии и далее – к литературе, к повествованию как таковому;

ориентация на фотографию и далее – на живопись приводит в конечном итоге к изображению, к визуальному. Таким образом, можно выделить две сущностные формы кино: 1) кино как образ и 2) кино как текст. Однако фильм как конечный продукт кинематографической деятельности является уникальным системным феноменом, не сводимым к сумме изобразительных и повествовательных его аспектов (Разлогов, 1982).

1) Кино как образ. Появление кинематографа в мировой культуре ознаменовало возникновение новой, специфической формы отражения действительности. В 1983 г., а затем в 1985 г. вышли последовательно два тома исследований Жиля Делёза под общим названием «Кино». Кино для Делёза – не просто ещё одна система выразительности, но такая технология производства образов, которая в корне меняет субъект-объектные отношения, когда образ постепенно теряет свою «объективность», становится не столько образом некой реальности, к которой он отсылает, сколько самой реальностью современного мира, то есть «с изобретением кинематографа уже не образ становится миром, но мир – собственным образом» (Делёз, 2004).

В современном обществе люди научились смотреть на мир через «искусственный глаз – съёмочный киноаппарат». В отличие от других видов искусств, которые стремятся не к повторению реальности, а к её интерпретации, в фильме каждой точке объекта, видимого с заданной позиции, соответствует определённая точка киноизображения. Даже с появлением спецэффектов и большого количества компьютерной анимации зритель всё равно продолжает доверять экрану как некоторой (пусть теперь уже и альтернативной) реальности: рассогласование эффектов с содержанием кадра или плохая анимация вызывают у зрителя недоумение (Жинкин, 1971). И в этой точке впервые начинает зарождаться конфликт: доверие к реалистичности кинообраза сочетается со всё возрастающей его сложностью, деформацией и иллюзорностью. <…>

б) Кино как текст. В начале XX века кино рассматривалось как довольно примитивная форма рассказывания истории средствами изображения. Однако скоро представители лингвистических и филологических направлений научного знания обратили внимание на кино как на новый тип коммуникации. Если принять то, что восприятие кинопроизведения – процесс двухуровневый, в структуру которого входит непосредственное восприятие зрителя и воображающее восприятие авторов, можно сказать, что кино коммуникативно по своей природе и обладает коммуникативным потенциалом. Важно отметить, что под коммуникативной природой мы понимаем лишь наличие в тексте смысловых структур, заложенных автором (осознанно или неосознанно), а коммуникативный потенциал кино также включает в себя понимание этих смыслов, осуществляемых зрителем (чем проще изложение, тем проще осуществляется понимание и, следовательно, тем выше коммуникативный потенциал).

В сообщении, реализуемом в коммуникативной системе, можно выделить элементы и способы их соединения. В кинокартине элементами являются кадры. Ю.М. Лотман писал, что структурно значащей единицей кинотекста исследователями признаётся кадр как «основной носитель значений киноязыка» (Лотман, 1973). Кадр делает кинотекст приближённым к речи в естественном языке, так как вносит в него

дискретность, то есть кинотекст становится прерывным, повествовательное пространство и время членятся. Рассматривая кадры в аспекте передачи информации, можно сказать, что фильм представляет собой некоторую знаковую систему, закодированную в упорядоченный ряд кадров и рассчитанную на декодирование в процессе восприятия. Аппарат для расшифровки динамических экранных изображений формируется довольно медленно. Но, как подчёркивал Н.И. Жинкин (1971), после того как этот аппарат сложился в его наиболее элементарной форме, он продолжает перестраиваться под влиянием опыта художественного восприятия в течение всей человеческой жизни.

Кино и психология

Психология кино – предмет междисциплинарного исследования. Можно выделить 4 главных направления психологического анализа данной проблемы, представленные в научной и научно-практической литературе: 1) анализ кино как динамической системы зрительных и слуховых образов и их восприятия (Н.И. Жинкин, 1971; Дж. Гибсон, 1988; В.Ф. Петренко с соавт., 2005, и др.); 2) анализ кино как продукта творческой деятельности (П.М. Ершов, 1997; А.Л. Гройсман, 2006); 3) анализ кино как социально-психологического феномена и средства массовой коммуникации (Д. Блотнер, 2003; Ж. Мюнстерберг, 1970; В.С. Собкин, О.С. Маркина, 2010); 4) анализ кино как средства психотерапевтического воздействия и коррекции (Е.П. Кораблина, 1997; А.А. Плескачевская, 2001).

В 1971 г. в сборнике статей «Кинематограф сегодня» была опубликована большая статья Н.И. Жинкина «Психология киновосприятия». Она была посвящена не столько вопросу о том, как разные группы и категории людей воспринимают тот или другой фильм, сколько аналитической проблеме *механизма самого восприятия кинофильма.* <…>

Определяя проблему механизма восприятия кино, как и любого вида искусства, психолог настаивает на необходимости учёта «конвенциональных условий», то есть условий и ограничений, наложенных на каждый из этих видов «выбором чувственного материала» (Жинкин, с. 216). <…> Говоря о документальной природе кино, Н.И. Жинкин называет главным его инструментом «искусственный глаз» – съёмочный киноаппарат: «только то попадает на экран, что пройдёт через этот глаз, отображающий объект с фотографической точностью». Но кино – не фотография[1]. Чтобы передать содержательную информацию, надо найти новую форму для материала, что возможно лишь путём рефлексии на способ передачи. *Рефлексия* на способ выражения – неотделимое свойство всякого искусства. И так же, как язык о языке называют метаязыком, можно говорить о *метаискусстве:* «в восприятии оно выступает как чувство формы, которое в произведении регулирует меру в соотношении выразительных средств и определяет художественный вкус зрителя» (Там же, с. 219, 220).

[1] Ингмар Бергман неоднократно подчёркивал: «Я никогда не старался фотографировать действительность. Я отображаю действительность, но не фотографирую её» (Бергман, 1969, с. 259).

Фильм – сложная информационная знаковая система. Новое в искусстве – это новый контекст, новая смысловая связь, перестройка средств выразительности. <…>

И решая вопрос о природе *киновысказывания*, в содержании которого заключено особое обозначение, Жинкин замечает: специфика фильма в том, что в нём «говорят» изображениями или при помощи изображений, – это *пиктографический язык*. Поэтому, рассматривая те или другие компоненты кинофильма, следует искать соответствующие им моменты в структуре восприятия (Там же. с. 230–231).

В заключение своей статьи, которую автор считал «наброском общей проблемы об иерархических уровнях кинокартины», он определил своей целью «показать возможность и целесообразность постановки таких исследований», что нельзя решить без привлечения данных психологии восприятия и рассмотрения кинематографа в системе других видов искусства (Там же, с. 254).

Можно сказать, что все последующие исследования в области психологии кино продолжали начинания Н.И. Жинкина. Так, психологические механизмы воздействия киноязыка на психику человека исследовал М.И. Яновский (2002, 2008). <…>

С начала 1980-х гг. В.Ф. Петренко с соавторами разрабатывает психосемантические методы исследования оценки и понимания кинопроизведения (Петренко и др., 1982). С использованием данных методов был проведён анализ художественного фильма «Сибирский цирюльник» (Петренко, Сапсолиева, 2005).

Кино в образовании: медиапедагогика

Термин «кинопедагогика» как разработка и утверждение идей целенаправленного приобщения школьников к экранным искусствам был введён ещё в 20-е годы XX в., хотя подлинное его содержание раскрывается в наше время, в век широкого использования аудиовизуальной информации, пространственно-временная особенность которой рождена кинематографом. Сейчас развивается новое направление педагогики – медиаобразование, в котором рассматривается воспитательно-образовательный потенциал кино (Лаборатория медиаобразования Института содержания и методов обучения РАО – http://www.mediaeducation.ru).

В аналитическом докладе 2000 г. «О состоянии медиаобразования в России и в мировой практике» (интернет-издание) Е.А. Бондаренко и А.А. Журин отметили, что все концепции медиаобразования можно классифицировать согласно тем ступеням развития восприятия информации, которые они предлагают осваивать: а) развитие аудиовизуального восприятия; б) формирование критического мышления; в) практическое освоение технологий массовой коммуникации (кино- и видеосъёмки, массовой печати, радио, телевидения); г) формирование собственной системы ценностных ориентаций как основы для создания медиатекстов. В свою очередь, по целям концепции медиаобразования делятся на три группы: 1) «грамотность» (визуальная грамотность, медиаграмотность) – помогает ученику освоить новые технологии (язык массовой коммуникации, семантика, образование смысла); 2) «оценочные» – формирование критического мышления, которое призвано играть роль «информационной защиты» от бескультурья; 3) коммуникативные – не только изучение самой области

массовой коммуникации, но и освоение разнообразных процессов социального взаимодействия и передачи смысла. Здесь акценты смещены на изучение механизмов собственно коммуникации, чтение «скрытых» смыслов. Главное состоит не в том, чтобы дать учащимся комплекс знаний о массовой коммуникации, а в том, чтобы развивать саму способность к общению. <…>

Кино в психотерапии

Терапия с помощью разных видов искусств приобретает всё большую популярность в психотерапевтическом сообществе. Кинотерапия в широком смысле – метод, входящий в систему арт-терапии: в её основе лежит использование художественных фильмов в качестве своеобразных терапевтических метафор. В узком смысле кинотерапия – специфический инструмент воздействия на человека, входящий в состав различных психотерапевтических систем. В «Большой медицинской энциклопедии» 1949 года впервые появилась статья о кинотерапии как о новом методе лечения в клинике: «Теоретически рассуждая, можно создать специально подобранные фильмовые программы, составленные на основе научного изучения восприятий зрителей различных категорий, в том числе и больного, которые будут иметь определённое положительное психотерапевтическое воздействие» (Лондон, 1949, с. 681). В те годы данная проблема была сформулирована чисто теоретически, в настоящее время уже созданы программы психотерапии, основанные на подборке фильмов под определённые психотерапевтические цели (А. Вудер, Е.П. Кораблина, А.А. Плескачевская и др.).

Кинотерапия является инструментом различных психотерапевтических школ: психоаналитической, онтопсихологической, гуманистической и др. <…>

Кинотерапия в семейной групповой логопсихотерапии

С 1986 г. кино используется в авторской системе групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой – коррекционной работе с заикающимися подростками и взрослыми. О работе групп Ю.Б. Некрасовой были сняты научно-документальные фильмы «Человек может всё» (1986, т/о «Экран», реж. А. Шувиков), «Я, конечно, вернусь…» (1988, т/о «Экран», реж. А. Гарибян). Киносъёмка велась и в логопсихотерапевтической группе 1993 года. И в процессе киносъёмок обнаруживалось, что у участников групп проявлялись спонтанные психотерапевтические эффекты, способствующие восстановлению нарушенного речевого общения. Страх перед кинокамерой, о котором говорят даже известные актёры, быстро проходил у всех членов группы: съёмочных дней с нарастающим интересом ожидали, зажатые и закомплексованные люди на глазах продолжали преобразовываться и творчески раскрываться. То есть киносъёмка лечебного процесса, которая, казалось бы, должна вызвать естественный протест у группы пациентов, всё более активно и продуктивно вмешивалась в дело лечебного перевоспитания их личности.

Возникли вопросы, осмысление которых произошло уже по окончании работы над фильмом: а) в какой момент начинается отвлечение внимания участников груп-

пы от кинокамеры и когда она перестаёт быть травмирующим фактором; б) когда в группе рождается заинтересованность в процессе киносъёмки; в) когда идёт неосознанная и когда начинается сознательная работа «на кинокамеру» и какой в обоих случаях наблюдается эффект и для отдельного субъекта, и для группы в целом; г) как по-разному проявляется нарциссический эффект у членов группы; д) кто и как решает для себя вопрос «Быть или казаться?» перед кинокамерой; е) допустима ли в группе съёмка скрытой камерой. Все эти и многие другие вопросы касаются не только пациентов, но и руководителя группы. И в этом ещё одна нравственно-психологическая проблема: что позволительно в психотерапевтическом процессе широко обнародовать, а что не должно быть вынесено за пределы группы, какой бы открытой она ни была.

С 1995 года в группах семейной логопсихотерапии под руководством Н.Л. Карповой метод кинотерапии стал уже активно и целенаправленно развиваться, и в 2000 году был снят научно-документальный фильм «Человек может всё – 2, или 15 лет спустя» при участии героев фильма «Человек может всё» (Центр «СКИП-фильм», реж. А.И. Шувиков). С 1995 года участники проходят все стадии встречи с кино: организуется просмотр фильмов о работе предыдущих групп, ведётся видеосъёмка групповых занятий с целью подбора материалов для будущих научно-методических фильмов и просмотр видеозаписей занятий с их обсуждением. Также в группах осуществляется просмотр и обсуждение специально подобранных художественных и документальных фильмов. В отличие от игрового кино, которое используется во всех классических кинотерапевтических методах, фильмы о системе логопсихотерапии – это документы, в которых представлена реально проживаемая жизнь конкретных групп социореабилитации, дающая большие возможности для переживания и сопереживания. Эффекты от просмотра фильмов «Человек может всё» и «Человек может всё – 2» самими участниками групп из Москвы, Самары, Таганрога и Владивостока, а также их гостями и заинтересованными зрителями (более 1000 отзывов студентов-психологов, практикующих психологов, логопедов и социальных работников) подтверждают их психотерапевтический потенциал (Карпова, Шувиков, 2005).

К 2008 году метод кинотерапии в системе семейной групповой логопсихотерапии уже строился на основе нелинейности процессов просмотра, участия и создания кинофильмов, что требовало отделить его от классического метода кинотерапии, принятого в мировой практике. В 2009 г. М.М. Даниной и Н.В. Кисельниковой впервые была предпринята попытка применить психологически ориентированный анализ кинотекста к фильмам, направленным на достижение психотерапевтических целей, под которыми подразумеваются когнитивные, эмоциональные и поведенческие преобразования. И чтобы сделать обсуждение фильмов более продуктивным, был разработан и проведён цикл занятий, направленных на обучение участников логопсихотерапевтической группы распознаванию психотерапевтических паттернов в киноматериале, кинотексте.

Специфика кинотерапии определяется тем, что ряд терапевтических приёмов здесь реализуется не собственно в содержании – например, в речи героев, их по-

ступках (как это бывает на классическом психотерапевтическом сеансе – через речь и поведение терапевта обращённые к клиенту), – а посредством работы оператора (наложение кадров, крупные планы, стоп-кадры, манипуляции с чёткостью, яркостью, приближённостью-отдалённостью картинки и звуков, и т. п.), введением музыкального сопровождения, повторами определённых эпизодов, переносами действия во времени и обратной временной перспективе. В этом смысле кинорежиссёр обладает большей степенью свободы в обращении с материалом, чем психотерапевт. Всё вышесказанное делает поиск и создание терапевтичного кинофильма тонкой и требующей обоснованного подхода работой.

Выводы

1. Психология киновидения позволяет сделать вывод о необходимости специального обучения распознаванию в кино логической структуры, киноязыка для развития способности человека адекватно воспринимать киноматериал и использовать его для решения образовательных, воспитательных и психотерапевтических задач.

2. Воспитательный и образовательный потенциал фильма зависит от учёта возрастных, социальных и культурных особенностей зрителей, а также от конкретно-исторических условий работы с фильмом.

3. Наличие в структуре кинофильма специфических психотерапевтических паттернов делает этот фильм способствующим развитию продуктивного, оздоравливающего, или саногенного, мышления. Повышение эффективности кинотерапии достигается за счёт целенаправленного обучения распознаванию общих и специфических психотерапевтических структур в киноматериале. Система занятий по кинотерапии с участниками групп должна быть направлена на решение конкретных психотерапевтических задач.

4. Анализ специфики кинотерапии и её содержания в рамках системы семейной групповой логопсихотерапии на разных этапах социореабилитации позволяет рассматривать её как модель кинотерапевтического процесса в целом. Данная модель применима к разному контингенту пациентов для решения различного рода психотерапевтических и педагогических задач.

Литература

1. Аронсон О. Коммуникативный образ. Кино. Литература. Философия. – М.: Новое литературное обозрение, 2007.
2. Бондаренко Е.А., Журин А.А. О состоянии медиаобразования в России и в мировой практике. http://www.mediaeducation.ru/publ/jur-bond.htm.
3. Делёз Ж. Кино. Образ-движение. Образ-время. – М.: Ад-Маргинем, 2004.
4. Жинкин Н.И. Психология кино / Кинематограф сегодня. – М.: Искусство, 1971. – С. 84–154.
5. Карпова Н.Л., Данина М.М., Кисельникова Н.В. Паттерны психотерапевтического общения в кинофильмах: параметры анализа / Современное состояние и перспективы развития психологии общения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Грод-

но, 8–9 окт. 2010 г.) / Редкол.: Л.М. Даукша (отв. ред.) и др. – Гродно: ГрГУ, 2010. – С. 130–132.

6. Карпова Н.Л., Шувиков А.И. Метод кино- и видеотерапии в логопсихотерапии // Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании: Материалы науч.-практ. конф. памяти Ю.Б. Некрасовой (Москва, ПИ РАО, 14 октября 2004 г.). – М. – Самара: Изд-во НТЦ, 2006. – С. 80–84.
7. Кинематограф сегодня: Сборник статей. 2-й вып. / Под общ. ред. В.Н. Ждана, сост. Л.А. Звонникова. – М.: Искусство, 1971.
8. Корбут К.П. Психоанализ о кино и кино о психоанализе // Журнал практической психологии и психоанализа, № 2, 2005.
9. Леонтьев А.А. *Прикладная психолингвистика* речевого общения и массовой коммуникации. – М.: Смысл, 2008.
10. Лондон Н. Кинематограф // Большая медицинская энциклопедия (ред. Н.А. Семашко). Т. 12. – М.: Советская энциклопедия, 1949. – с. 681.
11. Психолого-педагогическое воздействие учебного кино и телевидения: Материалы конф. 11–13 окт. 1978 г. / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: ЦСПО РСФСР, 1979.
12. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. – Таллин: Ээсти Раамат, 1973.
13. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. – М.: Смысл, 2006.
14. Петренко В.Ф., Алиева Л.А., Шеин С.А. Психосемантические методы исследования оценки и понимания кинопроизведения // Вестник МГУ, серия «Психология», № 2, 1982. – С. 13–21.
15. Петренко В.Ф., Сапсолиева О.Н. Психосемантический анализ художественного фильма «Сибирский цирюльник» // Вопросы психологии, № 1, 2005. – С. 56–72.
16. Разлогов К.Э. Искусство экрана. Проблемы выразительности. – М., 1982. – С. 117–145.
17. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. – М.: Ин-т социологии образования РАО, 2010.
18. Тынянов Ю.Н. Об основах кино // Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977. – С. 326–345.
19. Усов Ю.Н. Медиаобразование в России (на материале экранных искусств). – М., Рукопись, 1995. – 18 с.
20. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
21. Ямпольский М.Б. Проблема интертекстуальности в кинематографе. Автореф. дисс. ... докт. искусствоведения. – М., 1991.
22. Яновский М.И. Психологическая природа восприятия «связки» между кадрами в монтаже // Психол. журн., Т. 29, № 1, 2008. – С. 46–53.

Опубликовано: Вопросы психологии, № 4, 2011, С. 87–97.

Н.В. Кисельникова,
канд. психол. наук, доц., зав. лаб. ПИ РАО

М.М. Данина,
канд. психол. наук, ст. н. с. ПИ РАО

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБЩЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ОБУЧЕНИЯ АНАЛИЗУ КИНОФИЛЬМОВ

В начале XX века кино рассматривалось как довольно примитивная форма рассказывания истории средствами изображения. Однако вскоре представители лингвистических и филологических направлений научного знания обратили внимание на кино как на новый тип коммуникации. Если принять то, что восприятие кинопроизведения – процесс двухуровневый, в структуру которого входит непосредственное восприятие зрителя и воображающее восприятие авторов, можно сказать, что кино коммуникативно по своей природе и обладает коммуникативным потенциалом.

Анализ кино как динамической системы зрительных и слуховых образов и их восприятия в психологии выступает одним из активно разрабатываемых направлений (Жинкин, 1971; Петренко с соавт., 1982, 1988, 2005; Bordwell, Carroll, 1996; Anderson, 1996 и др.). «Восприятие, – писал Н.И. Жинкин, – это неповторимый конкретный процесс, зависящий всякий раз от воспринимаемого предмета и ситуации. Вариантов восприятия столько, сколько жизненных встреч в человеческой деятельности. Очевидно, что особая специфическая группа возникает в том случае, когда объектом восприятия становится произведение искусства… И, хотя восприятие не единственный компонент искусства, искусство во всех его видах начинается с восприятия» (Жинкин, 1971, С. 214–215). Также Н.И. Жинкин подчёркивает, что «…произведение искусства управляет психикой зрителя-слушателя» (там же, С. 216).

Кинокартина является сложной информационной знаковой системой. В целом это коммуникативная система, где в сообщении можно выделить элементы и способы их соединения. В кинокартине элементами являются отдельные изображения. Решая вопрос о природе киновысказывания, в содержании которого заключено особое обозначение, Н.И. Жинкин замечает: специфика фильма в том, что в нём «говорят» изображениями или при помощи изображений, поэтому, рассматривая те или другие компоненты кинофильма, следует искать соответствующие им моменты в структуре восприятия (там же. С. 230–231). Можно считать, что все последующие отечественные исследования в области психологии кино продолжали начинания Н.И. Жинкина.

В зарубежной психологии были реализован исследовательский проект, посвящённы пониманию кино (Understanding cinema). Пэр Перссон (Per Persson), автор проекта, пишет: «Зрители воспринимают, думают, расширяют знания, интерпретируют, чувствуют и делают выводы по поводу фильма. Используя методы психологии и антропологии, мы объясняем, как кинематографические приёмы влияют на зрителей» (Persson, 2003, P. 4). Каждый из используемых приёмов кино рассматривает-

ся как определённое поведение, имеющее антропологические аналоги. Например, приближение лица персонажа к лицу зрителя (крупный план) является синонимом сближения в пространстве и вызывает у зрителя чувства, схожие с теми, которые он испытывал бы в похожей ситуации в жизни.

Нами, с опорой на описанные идеи, ранее была разработана технология обучения анализу фильмов с целью развития саногенного мышления (Данина, Кисельникова, 2012). Данная технология была верифицирована в ходе работы групп семейной логопсихотерапии (система восстановления нарушенного речевого общения Ю.Б. Некрасовой – Н.Л. Карповой), а киноматериалом для её разработки и верификации выступили научно-популярные фильмы о работе этих групп – «Человек может всё» и «Человек может всё – 2». В результате этого исследования оформилась методология анализа киноматериала на предмет содержащихся в нём паттернов психотерапевтического общения, которые оказывают развивающий эффект на саногенное мышление зрителей и обучающихся. Согласно данному подходу, кино представляет собой вариант организованного текста (кинотекста), в котором коммуникативные компоненты представлены в особых художественных образах, составляющих киноязык. Вычленение из кинотекста необходимых для решения практических задач паттернов, обучение их обнаружению в кинотексте, а затем – в ситуациях реальной жизни позволяют легче усвоить данные паттерны и применять их для решения личных и профессиональных проблем.

Помимо использования указанной технологии в практике социореабилитации, актуальным, на наш взгляд, является её применение в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Одна из задач такого сопровождения – повышение эффективности общения педагогов и учеников – может быть реализована посредством обучения анализу кинофильмов на предмет содержащихся в них паттернов эффективного общения. Модификация технологии в целях решения этой задачи выступает предметом нашей работы в настоящее время.

Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме эффективности общения показал, что не существует универсальной модели, которая описывала бы условия, критерии и содержание эффективного общения. Сам термин «эффективное общение» по-разному понимается в разных концепциях и связан, в первую очередь, с представлениями об общении как таковом. Наиболее чёткое определение эффективного общения дал И.А. Стернин. Согласно его подходу, это такое общение, которое ведёт к достижению предметной или информационной цели и сохраняет равновесие отношений между коммуникантами (Стернин, 1989). Таким образом, И.А. Стернин выделяет три цели общения: 1) информационная – донести свою информацию до собеседника и получить подтверждение, что она получена; 2) предметная – что-либо получить, узнать, изменить в поведении собеседника; 3) коммуникативная – сформировать определённые отношения с собеседником. Эти три цели совпадают по смыслу со структурой общения, выделенной Г.М. Андреевой (2001). Таким образом, эффективность общения выступает мерой достижения участниками общения общих целей в зависимости от выбранной ими формы, типа и содержания общения путём реализации его функций.

Анализируя существующие на сегодня классификации функций общения, мы сгруппировали их по трём компонентам структуры общения (Психология, 1990):

1. Коммуникация: информационная функция.

2. Интеракция: контактная, побудительная, координационная функции, установление отношений, оказание влияния.

3. Социальная перцепция: достижение взаимопонимания; эмотивная функция.

С опорой на методологию предыдущих исследований нами был выделен перечень паттернов эффективного общения, соответствующих каждой группе функций коммуникационного и интерактивного компонентов.

1. Контактная и установление отношений: следование (присоединение к опыту, отражение текущего состояния клиента на всех уровнях – когниции, чувства, экспрессия и т. д.); «чтение мыслей» (указание на то, что один человек знает, что происходит с другим, не указывая на источник этой информации).

2. Побудительная и оказание влияния: директивное внушение (прямое внушение, многократное повторение мысли в директивной форме и т. д.); рефрейминг поведения и восприятия (помещение значимого содержания в иной контекст, выбор альтернативных путей удовлетворения потребностей); вербальные паттерны, способствующие процессу роста (пресуппозиции, связки, встроенные команды, специфическое использование обобщения); переход от текущего состояния к желаемому с помощью связок: простые связки, каузативные, причинно-следственные (вы … и …; если вы …, то …; когда вы …, то …); номинализация (фиксация в статичной форме динамичного явления); опущение (пропуск значимого содержания); генеративные обобщения (пример: всё, все, всегда и т. п.); вовлечение клиента в поведение и др.

3. Координационная функция: сдвиг референтного индекса (изменение «субъекта действия: замена действующего лица, смена рассказчика, автора ситуации); идентификация возможностей – будущих ресурсов (нахождение возможных источников возможности изменения себя); идентификация проблемы (указание на проблему, обнаружение её структуры – лиц, чувств, мыслей, поведения в проблемной ситуации); усиление авторитета; сдвиг временных предикатов (переход от одного времени события или процесса к другому).

Следующим шагом данной работы станет реализация программы обучения психологическому анализу специально подобранных кинофильмов, содержащих перечисленные паттерны, и оценка сдвигов в эффективности общения участников, прошедших такое обучение. Такая программа обучения состоит из ряда последовательных этапов.

1-й этап – ознакомительный.

Цель: изменение привычного опыта просмотра кинофильмов как развлекательных, интеллектуальных и др., открытие возможности относиться к фильму как к элементу психологической работы.

Содержание: просмотр специально подобранных фильмов с последующим письменным отзывом.

Эффекты: эмоциональное «заражение»; объективация существующей проблемы на уровне самосознания; осмысление собственных возможностей, связанных с её решением; возникновение специфической мотивации к работе над собой; обнаружение доверия к предлагаемой методике; моделирование поведения пациентов (клиентов) в дальнейшем процессе работы; самораскрытие в отзыве о фильме; появление нового смыслового пространства для общения с психологом (педагогом); косвенная коммуникация с героями фильма.

2-й этап – обучающий.

Цель: обучение распознаванию паттернов эффективного общения на материале предложенных кинофильмов.

Содержание:

1. Представление подробного перечня паттернов эффективного общения, описание их критериев с приведением соответствующих примеров.

2. Отработка умения находить как можно больше примеров для каждого паттерна. Руководитель процесса корректирует и подтверждает групповые решения до тех пор, пока всеми участниками не усваивается схема работы того или иного паттерна.

3. Просмотр короткометражных фильмов или мультфильмов, содержащих не более 5 паттернов, во время которого каждым участником группы ведётся индивидуальный протокол анализа фильма по авторской методике (М.М. Данина, Н.В. Кисельникова). Последующее групповое обсуждение позволяет дополнить индивидуальные протоколы.

Эффекты: децентрация, переключение внимания с узколичностных проблем, обучение схемам психотерапевтического анализа любых жизненных ситуаций, создание предпосылок к аутотерапии.

3-й этап – обобщающий.

Цель: перенос усвоенных схем анализа и распознавания паттернов эффективного общения на события собственной жизни.

Содержание: перенос усвоенных знаний и навыков на собственную жизнь участников группы, что провоцирует множество инсайтов, открытий и решений проблем уже отработанными на предыдущем этапе способами.

Эффекты: формирование аутотерапевтической системы, которая может быть воспроизведена в приложении к любым ситуациям.

4-й этап – заключительный.

Цель: Данный этап может быть проведен как итоговое занятие по просмотру нового специально подобранного фильма с его последующим анализом и обсуждением.

Содержание: просмотр специально подобранного фильма, его анализ и обсуждение.

Эффекты: аккумуляция и закрепление участниками усвоенных знаний и навыков, пролонгация развивающего эффекта.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Данина М.М., Кисельникова Н.В. Технология обучения психологическому анализу научно-популярных кинофильмов как средство развития саногенного мышления // Вопросы психологии. № 2, 2012. С. 78–88.
3. Жинкин Н.И. Механизмы заикания // Вопросы психологии речи, Т. 81. – Харьков, 1959. – С. 173–179.
4. Жинкин Н.И. Психология киновосприятия // Кинематограф сегодня. Вып 2. – М.: Искусство, 1971. – С. 220–235.
5. Психология. Словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativfunktionale Sprachbetrachtung. Halle, 1989, P. 279–282.
7. Persson P. Understanding Cinema: A Psychological Theory of Moving. Cambridge University Press, Jul 28, 2003. – Performing Arts. – 281 p.

А.Д. Яковистенко,
канд. психол. н., зав. лаб. Самарского ЦРО

Н.Н. Болясова,
зав. МБДОУ № 138, Самара

Е.В. Барановская,
учитель-логопед, МБДОУ № 138, Самара

ИДЕИ Н.И. ЖИНКИНА И Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В марте 2010 года вступили в силу Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, а с 1 января 2014 г. – Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), в котором обозначена приоритетная деятельность образовательного учреждения по обеспечению равных стартовых возможностей для всех категорий детей-воспитанников ДОУ, в том числе и для детей с особыми возможностями здоровья.

В настоящее время в силу ряда социально-экономических причин количество детей с ОВЗ, к сожалению, неуклонно растёт. В данную категорию попадают дети с системным нарушением речи, охватывающим все компоненты языковой системы, а именно дети с общим недоразвитием речи (ОНР). К сожалению, из-за нехватки групп компенсирующего вида такие дети интегрируются в детские сады общеразвивающего вида. Именно сейчас для дошкольного образовательного уч-

реждения особо актуальной становится проблема поиска новых эффективных форм оказания коррекционно-развивающей помощи детям с речевыми нарушениями (в частности, с общим недоразвитием речи) в условиях массовых групп и обеспечения условий освоения детьми с такой речевой проблемой общеразвивающей программы ДОУ.

Очевидно, что образовательная деятельность детей с ОНР в условиях общеразвивающей группы требует иных подходов, а именно выработки такой модели построения образовательной деятельности, которая бы обеспечивала всем детям общеобразовательной группы (и с речевой нормой, и с ОНР) возможность овладения основной образовательной программой. В связи с этим руководство МДОУ № 138 г. Самары вышло с инициативой проведения опытно-экспериментальной работы по теме «Дифференцированный подход к организации образовательной деятельности детей с ОНР в условиях группы общеразвивающего вида».

Методологической основой ФГОС являются системно-деятельностный, личностно-ориентированный, коммуникативный подходы, поэтому, приступая к экспериментальной работе, мы стали искать пути и методы решения вышеназванных проблем. И обратились к исследованиям двух замечательных учёных – Николая Ивановича Жинкина и Юлии Борисовны Некрасовой.

Общее недоразвитие речи есть системное нарушение, охватывающее все компоненты языковой системs. Поэтому мы изучили психологические и психофизиологические механизмы порождения речевых высказываний, процессов восприятия, понимания и порождения текста как целостного психолингвистического явления, представленные в трудах Н.И. Жинкина и его учеников. Разрабатывая психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи, учёный заложил основы отечественной психолингвистики, и его по праву можно назвать одним из основоположников коммуникативного подхода к анализу речевой деятельности. При разработке методологических основ эксперимента в ДОУ основной для нас стала идея Н.И. Жинкина о том, что речевые процессы необходимо рассматривать не сами по себе, а в коммуникативном акте: только учёт условий речевой коммуникации, её целей и задач даёт возможность во всей полноте и глубине понять природу речевого процесса [2]. Из его работ мы поняли, что невозможно корректировать, совершенствовать речь дошкольников вне связи с её исходной коммуникативной функцией – функцией сообщения, адресованного реальному партнёру, заинтересованному в общем результате деятельности. Именно поэтому в практику ДОУ при организации образовательной деятельности детей с ОНР были введены групповые и коллективные формы работы: работа в парах, тройках, микрогруппах, группах сменного состава; командные формы работы с элементами соревнования и пр. При организации коммуникации между детьми для педагогов стало нормой давать возможность детям быть ведущим или инициатором того или иного упражнения, задания, давать возможность быть лидером. Также в практику ДОУ вошла организация различных мероприятий с демонстрацией достижений воспитанников, полученных на коррекционно-развивающих занятиях: выступления на праздниках, линейках, торжественных мероприятиях, тематических вечерах, детско-ро-

дительских встречах, в проектной деятельности. Для детей с ОНР проводятся совместные театрализованные представления, где для них подбирается доступный речевой материал, они – главные говорящие действующие лица, а остальные дети участвуют в танцах и песнях. Дети с ОНР принимают участие в театрализованных постановках для показа в других группах. Таким образом, коммуникативный подход к организации коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР стал основополагающим.

При разработке методологической основы эксперимента мы опирались на основные идеи Юлии Борисовны Некрасовой [4], основоположника логопсихотерапии (системного подхода к восстановлению нарушенного речевого общения у заикающихся), а также её последователей, в частности, Наталии Львовны Карповой, которая с конца 1980-х годов развивает систему логопсихотерапии в направлении семейной групповой логопсихотерапии [3]. Наше обращение к психологической школе Ю.Б. Некрасовой было вызвано проблемами в организации взаимодействия специалистов в детских садах. Зачастую в практике работы ДОУ деятельность воспитателей, логопедов, психологов, к сожалению, ведётся «параллельно» друг другу: каждый специалист составляет своё планирование, ведёт свой участок работы. Изучив опыт работы групп семейной логопсихотерапии, мы поняли, что системная работа с детьми с ОНР должна строиться на взаимодействии всех специалистов, работающих с такими детьми. Это должно отражаться и в мониторинге, и в планировании, и в методах, приёмах работы. Т. е. в противовес «рядоположенности» ставится «одновременность», системность, взаимодействие специалистов. Данный подход мы и постарались реализовать в рамках экспериментальной работы.

Решение поставленной цели эксперимента стало возможным только при тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей, причём на первый план выступает взаимосогласованная и скоординированная работа воспитателя, учителя-логопеда и педагога-психолога. Особая роль отводится воспитателю, который ежедневно и достаточно продолжительно общается с детьми, знает их склонности, интересы и, следовательно, может определить оптимальные формы включения необходимых заданий коррекционной и развивающей направленности.

В ДОУ № 138 функционирует медико-психолого-педагогический консилиум, который принимает коллективное решение о мерах психолого-педагогического и оздоровительного воздействия, а также осуществляет координацию деятельности всего коллектива по психолого-педагогическому сопровождению ребёнка. Поскольку цель консилиума – не навешивание «ярлыков» на ребёнка с отклонениями в развитии, а выработка индивидуальной программы развития, позволяющей ребёнку достичь более высокого уровня либо развиваться по своему темпу в соответствии со своими возможностями, то и коллегиальное заключение выглядит не как диагноз, а как постановка целей для преодоления отклонений в развитии данного ребёнка. Родители обязательно знакомятся с данным заключением. Коллегиальное обсуждение результатов обследования позволяет выработать единое представле-

ние о характере и особенностях развития ребёнка, определить общий прогноз его развития, комплекс коррекционно-развивающих мероприятий, выбрать образовательный маршрут.

После проведённых обследований результаты воспитателей, педагога-психолога и учителя-логопеда были сведены в разработанную нами диагностическую карту трудностей в освоении основной общеобразовательной программы, которая заполняется индивидуально на каждого ребёнка. Также разработана и ведётся диагностическая карта на группу, для того чтобы воспитатели при планировании ежедневной работы видели, какие трудности при освоении основной общеобразовательной выявлены у детей с ОНР, и решали их в ежедневной образовательной деятельности (непосредственной, совместной и самостоятельной).

Необходимо особо подчеркнуть, что основная роль в освоении дошкольником основной образовательной программы ДОУ принадлежит воспитателю, а другие специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед и др.) помогают ему в этом. Учителем-логопедом и педагогом-психологом была разработана картотека игр и упражнений для преодоления трудностей при освоении основной общеобразовательной программы, из которой воспитатели при составлении плана, опираясь на трудности каждого ребёнка с ОНР, выбирают задания. Опыт работы был опубликован в методическом пособии [1].

В 2014 году детский сад стал городской стажировочной площадкой по теме «Дифференцированный подход в организации образовательной деятельности детей с ОНР», на которой проходят повышение квалификации 63 педагога Самары (воспитатели, логопеды, психологи), а значит, идеи Николая Ивановича и Юлии Борисовны будут вдохновлять педагогов и дальше. Таким образом, Н.И. Жинкин и Ю.Б. Некрасова заложили фундаментальные идеи, которые актуальны, действенны, эффективны в практике современного ДОУ.

Светлая им память!

Литература

1. Дифференцированный подход к организации образовательной деятельности детей с ОНР в условиях группы общеразвивающего вида: Методическое пособие / Сост. Н.Н. Болясова, Е.В. Барановская, А.Д. Яковистенко и др. – Самара, РСПЦ, 2013. – 122 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 370 с.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, 2003. – 200 с.
4. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. – М.: Смысл, 2006. – 223 с.

С.Н. Шаховская,
канд. пед. н., проф., МПГУ

Е.К. Лобачёва,
ст. препод. МПГУ

АКТИВИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Проблема развития речевой активности в детском возрасте, привлекающая внимание исследователей, имеет теоретическое, практическое и социальное значение. В настоящее время изучены проявления активности в разных видах деятельности и педагогические условия её формирования, в том числе проявления в общении со взрослыми, сверстниками. Общение – вид социальной активности, условие развития личности ребёнка. Речь как средство общения возникает и развивается в процессе коммуникации. Речевое общение подразумевает активное взаимодействие участников коммуникативного акта.

Владение коммуникативной способностью в единстве семантических и грамматических аспектов языка является необходимым условием успешной социализации ребёнка с недоразвитием речи. Коммуникативная способность – умение или возможности организовывать общение как деятельность, в структуре которой выделяются потребность, мотив, предмет, результат деятельности и средства её осуществления, умение ориентироваться в ситуации общения и владеть языковыми и паралингвистическими средствами.

Активизация – увеличение степени активности в процессе деятельности, перевод процесса общения на более высокий качественный уровень коммуникативной деятельности детей.

Специальными исследованиями установлено, что при недоразвитии речи отмечается недостаточная активность общения. Нарушения коммуникативной способности проявляются в бедности мимики, неумении выразить чувства, эмоциональные оттенки. При этом выявляются индивидуальные особенности личности: дети могут быть инертными, пассивными, безынициативными или, наоборот, гиперактивными, импульсивными и т. п. Эти личностные качества видны в разных видах деятельности. У одних детей понижена мотивация коммуникации, снижена потребность в общении, у других нарушение регуляторных процессов может проявляться обострённой реактивностью, связанной с коммуникативными затруднениями и стрессовой ситуацией из-за недоразвития языковых средств, вплоть до негативизма и логофобии. Также при недоразвитии речи отмечается недостаточная мотивированность и целенаправленность высказывания, нет быстроты и чёткости речевой реакции, не выражена адекватность выбора языковых средств, не сформирован контроль за речевой продукцией при диалогическом и монологическом высказывании. Отмечаются признаки несформированности коммуникативного поведения: затруднено использование различных форм высказывания, таких как просьба, вопрос, сообщение и др. То

есть в должной мере не сформированы все виды коммуникации: информативная, регуляторная, саморегуляторная. Это становится особо показательным при сравнении детей с недоразвитием речи с нормально говорящими детьми.

Важно отметить, что недостаточная коммуникативная активность прямо не зависит от уровня владения речевыми средствами, а в большей мере обусловлена снижением личностной активности, индивидуально-типологическими особенностями ребёнка, его темпераментом. У ребёнка с более высоким уровнем развития речи коммуникативная способность может быть снижена и наоборот: при бедности речевых средств ребёнок может быть достаточно активным в общении, пользоваться мимикой, жестами, проявлять интерес к коммуникативным заданиям, желание выполнять их.

При активизации коммуникативной деятельности используются разные педагогические технологии, направленные на формирование доречевых и речевых форм общения, познавательных, эмоционально-личностных качеств, стимулирование всех видов деятельности детей. Должно уделяться внимание обогащению представлений ребёнка об окружающем мире, развитию словаря и грамматического строя в русле коммуникативно-тематической ориентированности, моделированию ситуаций общения. Причём для развития коммуникативных умений важно не просто накапливать словарь, а создавать стимулы к речевому действию.

Приведём пример подобной работы по развитию общения детей, имеющих глубокое недоразвитие речи, с медиаперсонами, который был организован на базе ЦПМСС «Раменки» в рамках благотворительного проекта, инициированного фондом «Зона надежды».

В течение нескольких месяцев с детьми центра (некоторые воспитанники имеют инвалидность) общались, играли и фотографировались «на память» известные актёры, музыканты, телеведущие. Еженедельно в каждую из групп приезжал какой-либо известный актёр или музыкант (Г. Куценко, М. Ефремов, П. Деревянко, Д. Марьянов, М. Полицеймако, М. Башаров, А. Ткаченко, А. Олешко и др.) и играл, пел, разговаривал с детьми.

При этом в общении не участвовали (хотя и присутствовали) ни психологи, ни дефектологи центра. Заранее не давались никакие указания относительно интеллектуальных, поведенческих, двигательных возможностей детей. Специально предупреждать детей о гостях также не планировалось, однако, в силу вполне объяснимых причин, детям передавалось некое радостное возбуждение в ожидании звёзд, исходившее от педагогов. Отметим, что снятие «ярлыков» оказалось, пожалуй, самым положительным фактором: многие дети продемонстрировали более адекватное поведение, чем в повседневной жизни.

Не все дети (в силу интеллектуальных или социальных проблем) изначально правильно понимали слово «звезда». Так, на уточняющие вопросы «Можно ли человека назвать звездой? Какого человека можно назвать звездой?» некоторые воспитанники отвечали «Нет» либо перечисляли своих друзей: «Аню, Колю, Любу – кого угодно можно назвать звездой!» И, конечно, такое неплановое расширение словаря было огромным плюсом непринуждённого «звёздного» общения. Обогащение лексики

происходило при этом плавно и легко, учитывая положительный эмоциональный настрой детей. Поэтому неудивительно, что во время проекта в рамках темы «Кем я хочу быть?» у большинства детей произошёл не только словарный скачок, но и, можно сказать, мировоззренческий перелом. Выяснилось, что многие дети теперь хотят быть… певцами!

Всем, кому в эти месяцы приходилось близко общаться с детьми, бросалось в глаза, что самооценка у них росла без каких-либо специальных тренировочных упражнений и направленного коррекционного воздействия. Несмотря на обозначенные выше трудности вербализации, дети идентифицировали гостей как «людей из телевизора» («кого в кино показывают», «в журнале у мамы фото видел» и т. п.), то есть понимание того, что в группу пришли люди публичные, значимые, у большинства детей присутствовало. А вместе с этим росли и чувство уверенности в себе, и коммуникативная активность.

Отметим и ещё одну положительную сторону данного проекта: внимание звёзд к проблемам детей с ОВЗ преобразило родителей. Еще Л.С. Выготский отмечал, что «несчастье раньше всего изменяет социальную ситуацию в семье». Анкетирование и интервьюирование семей позволило констатировать, что повысился процент эмоционального принятия детей в семье, вырос внутренний потенциал для преодоления речевого недоразвития ребёнка, уменьшилось чувство вины, увеличилось число социальных контактов с родственниками, с друзьями, так как многие из них интересовались, как прошло общение со звёздами, просили показать фотографии.

В 80-е годы XX века в США начался активный процесс приспособления социально-культурной инфраструктуры для удобного проживания различных категорий людей с ограниченными возможностями здоровья. Для этих целей правительством выделялись значительные финансовые средства. А для того чтобы отношение к таким людям изменилось у рядовых граждан, проводилась активная, продуманная и разработанная психологами и другими специалистами кампания в средствах массовой информации, в образовательных учреждениях, организациях культуры и искусства. Большую роль в этом процессе играли и религиозные организации, и медийные персоны.

Изменение отношения к людям с ограниченными возможностями происходит не за один день. Мы в начале этого пути. Пусть данный положительный опыт, который послужил социальной интеграции детей с глубоким речевым недоразвитием, получит продолжение.

Литература

1. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Проблемы дефектологии. – М., 1995. – С. 21.
2. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей с нормальным и нарушенным развитием речи. – М., 2010.
3. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности. – М., 2002.

Е.Н. Садовникова,
канд. пед. наук, доц., МГПУ

КОММУНИКАТИВНО-ПРИСПОСОБИТЕЛЬНОЕ ПРОИСХОЖДЕНИЕ СИМПТОМОКОМПЛЕКСА ПРИ ЗАИКАНИИ

Обращаясь к вопросу возникновения симптомокомплекса заикания, прежде всего подчеркнём, что это не чисто речевое нарушение. Так, Е.Ю. Рау [8] связывает два понятия: фрустрация и заикание. Человек с этой проблемой имеет не только речевые, но и личностно-коммуникативные, а также физиологические (прежде всего, нейродинамические) особенности. «Картина болезни», как говорила о симптомокомплексе заикания Ю.Б. Некрасова [7], может быть различной и очень вариативной, и вопрос о принадлежности неврозов к болезням является до сих пор спорным. Например, К. Роджерс предпочитал называть людей, нуждающихся в его помощи, клиентами. По теориям М. Эриксона [3, 9, 11] и С. Гиллигена [3] и их последователей (А.И. Захаров [4], Г.Л. Лендрет [6] и др.), невроз относится к приспособительным механизмам, которые, по сути, являются установками, неважно в итоге – полезными или вредными для личности. Данная теория, по нашему мнению, продуктивна. С опытом работы мы нашли определённые доказательства этому.

В начале XXI века большинство групп для заикающихся детей в ДОУ были расформированы. Без работы оказались как логопеды, так и заикающиеся дошкольники, для которых предназначалась наша система. Мы были вынуждены приспособить её к условиям психолого-педагогического центра и также охватить ею детей младшего школьного возраста. Одним из условий приспособления было изменение блока логопсиходиагностических методик с целью улучшения процесса сбора личностно и коммуникативно значимых данных.

Логопсиходиагностика, в частности, была дополнена использованием теста Люшера [9], а также разработанной нами его модификации. Сам тест Люшера [10] позволяет судить, в основном, об эмоциональном состоянии клиента и только отчасти – о характере его взаимоотношений с социумом и, прежде всего, с семьёй. Последние 4 года в ННКП «Зеркало» мы используем как сам тест, так и его потенциал – предпочтения в выборе цвета по ассоциации с определённым понятием. Этот приём позволяет глубже проникнуть в мир ребёнка и оценить его подсознательное восприятие некоторых процессов и явлений, уточнить отношение к членам семьи, коммуникации со сверстниками и др.

Методика работы с тестом. После классического выполнения теста Люшера все карточки с цветами перемешиваются и раскладываются на белом листе бумаги. Ребёнку даётся инструкция: «Я буду доставать листок с каким-то словом и буду тебе его читать. Ты должен внимательно выслушать меня, посмотреть на эти цвета и выбрать для этого слова цвет. Под каждую карточку мы можем положить сколько угодно разноцветных листов».

Затем демонстрируются 2–3 пробных примера. После предлагается целая подборка значимых для ребёнка слов с именами, понятиями, конкретными предме-

тами и действиями. После выкладывания всех карточек (слова на них написаны прописью) нужно проанализировать получившиеся группы.

Мы обследовали с помощью данного метода 34 ребёнка в возрасте от 4,5 до 9 лет с различными клиническими формами эволюционного заикания. В итоге карточки со словами «заикание» и «запинки» оказались в 68 % случаев в кучках под «положительными» цветами и/или в соседстве с дорогими сердцу ребёнка словами типа «дом», «мама», «папа», «защита», «спокойствие», «хорошие манеры». Получается, что заикание у большинства дошкольников и ряда младших школьников подсознательно воспринимается положительно.

Наш 20-летний опыт работы с использованием немедицинской психотерапии показывает, что сопутствующие движения и судороги у детей являются мышечной памятью о защитных реакциях, имевших место до возникновения заикания. Приведу примеры.

Миша Ч. (смешанная форма заикания среднетяжёлой степени) демонстрировал верхнегубную судорогу, не описанную ранее А.И. Сикорским (1889 г.). Его рот плотно смыкался и принимал форму дуги, обращённой вниз. Верхняя губа натягивалась на верхние зубы и по углам опускалась вниз. Выяснилось, что ребёнка в младенчестве кормили с помощью зондов. Это была защитная и протестная реакция, отчасти защищающая десну (тогда у мальчика зубов ещё не было).

Марк П. (смешанная форма заикания среднетяжёлой степени) в ходе транса вспомнил, что в год увидел паука, висевшего сверху на ветке, чуть выше глаз. Ребёнок тогда очень испугался, но объяснить испуг маме не мог. В симптомокомплексе заикания у мальчика присутствовало сопутствующее речи движение отклонения головы назад, судорога корня языка, вокальная судорога.

И таких примеров много: то девочке в 6 месяцев не давали пить, взрослые говорили межу собой, держа бутылочку, а она чмокала губами, пытаясь привлечь их внимание – в симптомокомплексе появилась тяжелейшая губно-губная судорога; то на ребёнка налетали куры – возникли соответствующие сопутствующие движения.

Заикание, на наш взгляд, является на ранней стадии попыткой организма приспособиться к условиям общения с окружающей, прежде всего социальной, средой через симуляцию нездоровья. Пожертвовать в общем-то маловажной в 2–4 года речевой функцией, чтобы получить хоть какую-то возможность воздействовать на ситуацию, для организма кажется приемлемым (это не движение, не питание и т. д.). Затем этот симптомокомплекс, на наш взгляд, вбирает в себя все приспособительные, но непродуктивные реакции защитного характера, оставшиеся в памяти на подсознательном уровне, т. к. существовать и развиваться он может только при поддержке основных анализаторных систем и их памяти. Зона, лежащая между корковыми представительствами анализаторов, где происходит, как утверждал А.Р. Лурия, синтез и вторичная обработка сигналов различной модальности, как раз и отвечает за мнестические процессы. Судороги и сопутствующие движения при заикании обычно не похожи на судороги при эпилепсии или гиперкинезы. Они, если разобраться, могут иметь естественное объяснение, связанное с обстоятель-

ствами жизни: малыш кричит от страха или разочарования – потом это может быть трансформировано в вокальную судорогу; от удивления раскрыл рот – затем может последовать судорожное раскрытие речевой полости; резко вздохнул от испуга или во время кашля – получилась инспираторная судорога; резались верхние резцы, упирал кончик языка вверх – спровоцировал появление через 1,5–2 года в симптомокомплексе судороги кончика языка.

Возникает порочный круг: ребёнок испытывает фрустрацию при коммуникации – включаются защитные механизмы, а именно симптомокомплекс заикания. Результаты неправильного выполнения программы, как писал Н.И. Жинкин [5], воспринимаются анализаторными системами, причём не только аудиосистемой, но и на кинестетическом и визуальном уровне. Поскольку речевая программа реализована неправильно, ребёнок испытывает ещё большую фрустрацию и пытается воздействовать на речевой аппарат сознательно, но ожидает худшего и ещё более интенсивно включает патологический защитный механизм в виде заикания. Установка подкрепляется от раза к разу, и чем более дефект осознаётся, тем более закрепляется.

Таким образом, этот порочный круг нельзя разорвать, занимаясь коррекцией только речевых навыков и умений. Совершенно необходим логопсихотерапевтический подход, позволяющий изменить личностно-коммуникативную сферу, повысить стрессоустойчивость, помочь адаптировать ребёнка в семье и в кругу сверстников.

Литература

1. Глозман Ж.М., Вартанов А.В., Кисельников А.А., Карпова Н.Л. Мозговые механизмы восстановления речи при коррекции заикания / Материалы науч.-практ. конф. «Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании». – М. – Самара, 2006. – С. 259–263.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Хрестоматия. – М. 2001. – 416 с.
3. Гиллиген С. Терапевтические трансы. Руководство по эриксоновской гипнотерапии. – М.: Класс, 1997. – 416 с.
4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб: Союз, 1998. – 336 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН, 1958. – 370 с.
6. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Международная педагогическая академия. – М., 1994. – 368 с.
7. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – М., ПИ РАО, 1992. – 45 с.
8. Рау Е.Ю. Психолого-педагогическая система адаптации взрослых заикающихся к проблемным речевым ситуациям. Дисс. … канд. пед. наук. – М., МПГУ им В.И. Ленина, 1995. – 179 с.
9. Семинар с доктором медицины Милтоном Г. Эриксоном / Ред. Дж. К. Зейга. – М.: Класс, 1994. – 336 с.
10. Собчик Л.И. Методы психологической диагностики / вып. II. – М.: Москва, 1990. – 88 с.
11. Хейли Д. Необычайная психотерапия. В 2 ч. – Нью-Йорк, Лондон, 1986. – 171 с.

Е.Ю. Рау,
канд. пед. наук, проф., МПГУ

А.А. Голубина,
аспирант МПГУ

ВЛИЯНИЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПЛАВНОСТИ НА ХАРАКТЕР ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ

Известно, что заикание рассматривается как нарушение темпа, ритма и плавности экспрессивной речи с преимущественным поражением её коммуникативной функции. При заикании нарушается так называемая непрерывность (плавность) речевого потока, что обусловлено наличием судорожных спазмов в разных отделах речевой мускулатуры (дыхательном, голосовом, артикуляционном).

Понятия темпа, ритма, плавности речи рассматриваются в работах Н.И. Жинкина, при этом темп речи определяется как скорость протекания речи во времени, её ускорение или замедление, обусловливающее степень её артикуляторной напряжённости и слуховой отчётливости. Ритм речи представляется как упорядоченность звукового, словесного и синтаксического состава речи, определённая её смысловым значением, чередованием ударных и безударных слогов, сходных и соизмеримых речевых единиц. Плавность речи характеризуется единым артикуляционным комплексом произнесения синтагмы на одном речевом выдохе. По мнению Е.Ю. Рау и Е.С. Казбановой, понятие плавности речи возможно определить и через понятие её неплавности, которая проявляется в таких показателях, как восклицания, повторение звуков и слогов, повторение слов, фраз, речевая редакция, неполные фразы, прерывисто произносимые слова, пролонгированные звуки. Перечисленные виды неплавности речи являются так называемыми некоммуникативными элементами, нарушающими речевой ритм и темп.

Темпоритмическая организация – необходимый компонент речевой просодии, которая при заикании нарушается и характеризуется вышеперечисленными параметрами неплавности, следствием чего, по данным Н.А. Власовой и Е.Ю. Рау, являются нарушения темпа, ритма, плавности экспрессивной речи, преимущественно проявляющиеся в процессе общения.

Важно отметить, что изменения темпа и ритма устной речи не судорожного характера могут наблюдаться и у лиц, не страдающих заиканием. У взрослых, по данным психолога Э.Л. Носенко, темпоритмическая дезорганизация речи может возникнуть при общении в условиях повышенной ответственности и значимости (например, у студентов во время сдачи экзаменов), на фоне эмоционального напряжения и волнения, что автоматически приводит к ускорению темпа речи, искажению тембральных параметров голоса, к явлениям речевой дизритмии и, как следствие, к затруднениям связности высказывания и недостаткам в реализации коммуникативного сообщения в целом.

У детей, страдающих заиканием, явления темпоритмической дезорганизации речи связаны с недостаточной сформированностью процессов координации смысловых, произносительных и эмоционально-регуляторных механизмов в процессе общения (Л.И. Белякова, Е.С. Казбанова, Р.Е. Левина, Е.Ю. Рау и др.).

В исследованиях, посвящённых изучению темпоритмических речевых процессов у заикающихся (Ю.Б. Некрасова, И.Ф. Павалаки, Е.Ю. Рау, Ю.О. Филатова и др.), отмечается ряд показателей неплавности речи, встречающихся как у детей, так и у взрослых. Это повторы одного и того же элемента (звука, слога, слова), связанные с клоническим компонентом речевой судорожности, а также задержки, остановки при произнесении, обусловленные тоническим компонентом речевой судорожности, непреднамеренные паузы, искажения паузирования в целом, эмболофразические вставки, речевые уловки и другие.

Явления речевой неплавности, обусловленные речевой судорожностью, проявляются непостоянно у каждого заикающегося. Как правило, они возникают и усиливаются у заикающихся детей при определённых условиях общения, вызывающих эмоциональное напряжение (речь в незнакомой ситуации, в игре, требующей быстрой речевой реакции), при использовании ребёнком в общении сложных по степени самостоятельности видов речи (рассказ, пересказ, ответы на вопросы); эти явления ослабевают и исчезают в других речевых ситуациях (в условиях эмоционального комфорта, при общении с игрушками и пр.), а также при использовании лёгких, требующих меньшей самостоятельности видов речи (произнесение автоматизированных рядов, рассказывание стихотворений наизусть, в сопряжённо-отражённых элементах). Малейшее эмоциональное напряжение оказывает влияние на речевую плавность и провоцирует явление заикания, которое закрепляется по механизму патологического условного рефлекса (Ю.Б. Некрасова, Е.Ю. Рау), преобразуясь в устойчивое патологическое состояние (Л.З. Арутюнян).

Возникая в сензитивный период развития, заикание ограничивает коммуникативные возможности ребёнка, искажает развитие личностных качеств, затрудняет его социальную адаптацию, вызывая и усиливая болезненные переживания и фиксацию на дефекте речи.

Начиная с середины 60-х годов XX века утверждается взгляд на заикание как на нарушение коммуникативной функции речи (Р.Е. Левина, Е.Ю. Рау, Л.З. Арутюнян, И.Ю. Абелева, Н.А. Чевелёва, С.А. Миронова, А.В. Ястребова). Проявления заикания изучаются в тесной связи с особенностями коммуникативной ситуации и реакции на неё ребёнка, которые определяют его речевое поведение. Особенности произвольной деятельности, повышенная возбудимость, лабильность нервных процессов или их заторможенность, неустойчивость и истощаемость психических процессов у заикающихся неблагоприятны для овладения различными формами речевой коммуникации. Н.А. Власова, Е.Ю. Рау, Н.А. Чевелёва выделяют формы или условия речевого общения, в которых речь заикающихся протекает по-разному, в зависимости от степени сложности речевого высказывания. По мнению Р.Е. Левиной, усложнение способов речевого общения сопровождается эмоциональным напряжением, связанным с переживанием его содержания, трудностями планирования схемы высказывания.

Она говорит о важной роли нормализации психологических механизмов коммуникативной деятельности детей с заиканием.

Согласно мнению Л.З. Арутюнян, с возникновением заикания нарушается психологическое и синтагматическое паузирование. Внутренняя закрепощённость заикающегося влияет на интонацию, позу, взгляд, темп речи, содержание высказывания. Одновременно с речевыми нарушениями большинство исследователей детей с заиканием отмечают и специфические затруднения неречевого характера: некоммуникабельность, негативизм, раздражительность (Р.Е. Левина, В.В. Селивёрстов, Н.А. Чевелёва, А.В. Ястребова и др.).

Е.Ю. Рау и Е.С. Казбанова выделяют ряд предпосылок в возникновении заикания у дошкольников. Эти факторы риска могут объединять генетически и социально обусловленные показатели предрасположенности в функционировании высшей нервной деятельности:

- дезорганизация темпоритмических моторно-речевых процессов, связанных с преобладанием свойств особой подвижности и возбудимости;
- повышенная эмоциональная реактивность, пролонгированная готовность ребёнка к яркому выражению своих невротических реакций в общении с окружающими;
- развитие черт импульсивного речевого поведения в процессе общения, слабая способность речевого самоконтроля;
- специфические условия коммуникативно-языковой среды воспитания ребёнка, которые способствуют развитию и автоматизации рефлекса речевой тревоги, связанного с активизацией показателей речевой неплавности.

Н.Н. Станишевская, указывает на нарушение синхронности вербальной (словесной) и невербальной (двигательной), эмоциональной, интонационной, жестовой коммуникации, что отражается на способностях передачи и восприятия информации, приводит к отчуждению, ослаблению взаимопонимания с окружающими и становится барьером, препятствующим процессу общения. В случаях хронификации заикания, по мнению Е.Ю. Рау, с возрастом у детей формируются патологические стереотипы общения в виде защитно-уловочных, пассивно-оборонительных, неадаптивных форм, препятствующих полноценному развитию коммуникации и социализации.

Таким образом, становится очевидным влияние нарушений речевой плавности заикающихся дошкольников на характер их общения, что необходимо учитывать в системе коррекционно-логопедической работы, осуществляя интеграцию процессов формирования речевой плавности и развития коммуникативных навыков, так как изменение качества речи заикающихся на занятиях с использованием известных логопедических технологий не распространяется на более сложные уровни общения и теряется в повседневных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: методика устойчивой нормализации речи. – М.: Эльбрус, 2011.
2. Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание. Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «логопедия». – М.: В. Секачев, 2001.

3. Жинкин Н.И. Механизм заикания // Вопросы патологии речи, т. XXXII (81). – Харьков, 1959.
4. Левина Р.Е. Преодоление заикания у детей. – М., 1979. – с. 65.
5. Некрасова Ю.Б. Основные принципы коррекции нарушения речевого общения // Вопросы психологии, № 5, 1986. – с. 90.
6. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Автореф. дисс. … докт. психол. наук. – М., 1992.
7. Носенко Э.Л., Ельчанинов П.Е., Крылова Н.В., Петрухин Е.В. О возможности оценки эмоциональной устойчивости человека по характеристикам его речи // Вопросы психологии, № 3, 1998. – С. 46–56.
8. Павалаки И.Ф. Темпоритмическая организация движений и речи заикающихся дошкольников. Дисс. канд. пед. наук. – М., 1996.
9. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. Селивёрстова В.И. – М., 1997
10. Рау Е.Ю., Казбанова Е.С. Нарушение темпоритмической организации речи дошкольников и младших школьников как фактор риска появления заикания. – Журн. «Логопед», № 6, 2004.
11. Рау Е.Ю. Динамика некоторых характеристик личности в процессе психотерапии заикающихся // Вопросы психологии, № 3, 1984. – С. 62–72.
12. Селивёрстов В.И. Заикание у детей: психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 4-е изд., доп. – М.: ВЛАДОС, 2004.
13. Сикорский И.А. О заикании. – СПб, 1889.
14. Филатова Ю.О. Психолого-педагогические критерии выявления клаттеринга у школьников. Дисс. канд. пед. наук. – М., 2002.
15. Чевелёва Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников. – М.: Просвещение, 1978.

А.Ю. Кругликова,
канд. психол. наук, ст. препод. ТГПУ (Таганрог)

РАЗНОВОЗРАСТНАЯ ГРУППА СЕМЕЙНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ КАК ФАКТОР КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Общение является основным условием развития ребёнка, важнейшим фактором формирования его личности и одним из главных видов деятельности, устремлённым на познание и оценку других и самого себя. Общеметодологический подход к изучению общения как особой коммуникативной деятельности был заложен в трудах М.И. Лисиной, где рассмотрен онтогенез форм общения ребёнка с взрослым и со сверстниками [5].

Автором доказано, что интерес к сверстникам и потребность с ними общаться проявляются у детей несколько позднее, чем интерес и потребность к общению со взрослым, выделены критерии проявления данной потребности, рассмотрена значимость общения со сверстниками для формирования личности ребёнка.

Наиболее широкие возможности для взаимодействия детей, их коммуникативного и речевого развития предоставляет детский коллектив, обеспечивая многообразные формы общения и взаимодействия. В исследованиях В.С. Мухиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой описаны закономерности становления и развития детского коллектива, выделен ряд психологических особенностей взаимоотношений детей со сверстниками [7, 1, 5, 9].

На фоне научной разработанности проблемы отношений детей в коллективе сверстников по-прежнему остаётся малоизученной проблема разновозрастного коллектива и его влияния на развитие общения каждого ребёнка [2, 3, 4]. В современных дошкольных учреждениях преобладающим принципом распределения детей по группам является одновозрастность, а принцип разновозрастности до сих пор реализуется чаще всего как мера вынужденная, обусловленная рядом обстоятельств. Отношение воспитателей и родителей к разновозрастным группам до сих пор является противоречивым. Это и составляет на сегодня актуальную проблему.

Статья посвящена изучению специфики разновозрастных групп как фактора развития и коррекции речевого общения у заикающихся дошкольников. На протяжении более десяти лет в МБДОУ д/с «Здоровый ребёнок» г. Таганрога осуществляется логопсихокоррекция заикания (логоневроза) у детей дошкольного возраста. Цель практической работы – формирование (а в ряде случаев – восстановление) способности к полноценному общению, в том числе речевому, посредством использования системы семейной групповой логопсихотерапии (Н.Л. Карпова) [2]. Отличительной особенностью системы является включение в процесс логопсихокоррекции совместно с детьми их родителей, родственников в качестве активных и равноправных участников, занимающих в этом процессе субъектную, то есть ответственную позицию. В соответствии с нормативными документами и спецификой речевого нарушения набор детей в такую группу изначально происходит по разновозрастному принципу. Поэтому вопросы формирования подобной группы и адаптации к ней не только детей, но и педагогов, а также родителей требуют усиленного внимания.

Исходными положениями для научного анализа преимуществ разновозрастной группы в коррекции речевого общения стали, с одной стороны, методологические подходы М.И. Лисиной, с другой – методология семейной групповой логопсихотерапии, где разновозрастность рассматривается как один из принципов социальной реабилитации заикающихся подростков и взрослых (Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова) [8, 2]. Данный принцип созвучен идеям «совместной педагогики» А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского [6, 10, т. 1]. Этому принципу мы следовали и при организации собственной логопсихотерапевтической работы (совместно с И.В. Янченко) с разновозрастными подростково-взрослыми группами. Полученный опыт был обобщён в диссертационном исследовании, где был осуществлён сравнительный анализ разновозрастного и одновозрастного коллективов, определены потенциальные возмож-

ности первого как важного фактора логопсихокоррекции у младших подростков [4]. Нам представляется, что это же справедливо и для социализации дошкольников.

Многолетнее наблюдение за взаимодействием детей и общением их со взрослыми и сверстниками и последующий анализ позволяют сделать некоторые выводы:

1. Разновозрастная дошкольная группа семейной логопсихотерапии является особым пространством логопсихотерапевтического процесса в целях восстановления нарушенного речевого общения у заикающихся детей 3–7 лет, создавая совершенно особую ситуацию социально-личностного развития детей.

2. Гетерогенная по возрасту группа выступает как модель детского коллектива, объединяющего детей разного возраста с общим речевым нарушением, но с различиями в психофизических возможностях. В группе интегрированы две подсистемы: подсистема младших и подсистема старших. Отношения между детьми из разных подсистем или между подсистемами определённым образом отличаются от отношений между детьми в гомогенных группах.

3. Специфика дошкольных групп семейной логопсихотерапии заключается в том, что состав детского коллектива является достаточно подвижным и сменяемым: в связи с выпуском старших детей по окончании курса реабилитации в школу, с приходом новичков разного возраста, с взрослением детей и переходом их из одной подсистемы в другую. Таким образом, в группе каждый раз возникает новая конфигурация подсистем. Динамика состава детей в каждой из подсистем и в детской группе в целом осуществляется на основе как внешних, так и внутренних причин, что нельзя не учитывать в процессе коррекции.

4. В силу подвижности и неустойчивости состава детской группы изменениям подвергается и социальный статус ребёнка, который может определяться как по группе в целом, так и по каждой из подсистем. У разных детей смена социального статуса и адаптация к нему происходит по-разному, что усложняет работу педагогов с конкретным ребёнком в адаптационный период.

5. В соответствии со сменой социального статуса ребёнка по критерию «младший – старший» происходит и смена отношения родителей к фактору разновозрастности в группе. Родители, удовлетворённые ранее позицией ребёнка как младшего, могут высказывать претензии и недовольство принципом разновозрастности, когда ребёнок переходит в подсистему старших, особенно если число детей в этой подсистеме невелико.

6. Состав группы практически никогда не бывает полностью обновлённым, и каждая его смена создает для общения детей совершенно новую социально-психологическую атмосферу. При этом фактором обновления выступает не только возраст, но и пол ребёнка. Как известно, заиканием страдают преимущественно мальчики (соотношение 1:4), что создаёт в группе определённую дисгармонию взаимоотношений по гендерному признаку. Наиболее сложной является ситуация, когда оптимальное соотношение численности девочек и мальчиков крайне нарушается (1:10), и девочке сложно адаптироваться среди мальчиков и найти доступные сферы самореализации.

7. Разновозрастная группа предъявляет к воспитателю особые требования к организации совместной деятельности младших и старших детей, поскольку она является

неким «силовым полем», в котором возникают и развиваются особые межличностные отношения. Именно совместная деятельность организует и сплачивает эти отношения. Внешняя структура, форма организации совместной деятельности является важным фактором опосредствования личностных отношений в детской группе. Чем выше степень совместной деятельности в детской группе и внутри подсистем, тем интенсивнее протекают процессы коллективообразования, рельефнее проявляются отношения взаимной согласованности, соучастия и сотрудничества.

8. Развитие межличностных отношений и формирование личности ребёнка опосредствуют и содержательные характеристики совместной деятельности детей в группе (то, ради чего, во имя каких ценностей она осуществляется). Совместная деятельность – «продукция» межличностных отношений – сама при этом является тем средством, с помощью которого межличностные отношения в детской группе могут изменяться.

9. Совместная жизнь и деятельность заикающихся детей в разновозрастной группе иногда выступает катализатором проблем личностного порядка, когда в межличностных отношениях проявляются тенденции доминирования, конкуренции, пренебрежения или игнорирования. Другим фактором опосредствования межличностных отношений выступает степень продвижения ребёнка в коррекционном процессе (повышение коммуникативно-речевой компетентности), его речевые успехи.

10. В результате многогранной логопсихотерапевтической работы по преодолению заикания в разновозрастной группе на пересечении общения детского и родительского коллективов возникает подлинно развивающее пространство для проявления богатства человеческих чувств и отношений. Со временем в группе не оказывается «чужих детей» и «чужих родителей», каждый ребёнок и каждый родитель в различных формах организованного и спонтанного общения проживают всю полноту отношений с другим, не являющимся для него родным, но тем не менее близким.

Рассматривая специфику разновозрастной группы как фактора становления и развития полноценного общения, следует отметить, что в связи с этим разновозрастность является и пространством оптимальной логопсихокоррекции. Фактически речь идёт о развитии коммуникативно-речевой компетентности, позволяющей заикающимся детям реализовать свои коммуникативные потребности. В связи с заиканием возможности речевого общения ребёнка, как правило, снижены, что закладывает предпосылки к несоответствию уровня его сформированности возрастным нормативам. Это проявляется на коммуникативном, интерактивном и перцептивном уровне.

Вступая в мир взрослых, дети учатся взаимодействовать с социумом. В пространстве речевой группы возникают особые условия для поддержания освоенных навыков. Речевые образцы, эталоны различного коммуникативного поведения (приветствие, прощание, просьба, совет, выражение благодарности и пр.) в разновозрастной группе могут транслироваться не только по вертикали (от взрослых к детям), но и по горизонтали (от сверстника к сверстнику и от старших к младшим). Правильно выстроенный коррекционно-развивающий логопсихотерапевтический процесс позволяет перенести в плоскость детских взаимоотношений позиции «учитель – ученик» и «взрослый – взрослый», естественно, через предварительное обучение детей в разнообразных ситуациях общения, которыми богато разновозрастное детско-взрослое сообщество.

В то же время следует отметить, что разновозрастность сама по себе не порождает беспроблемного и гармоничного общения детей и не оказывает безусловно позитивного влияния на их развитие. Становление различных форм общения и развитие коммуникативно-речевых навыков во многом определяется отношением и позицией воспитателя, стилем его педагогического общения и понимания специфики воспитательных и коррекционно-развивающих задач, которые он реализует в подобной группе. Немаловажной является и кропотливая целенаправленная работа с родителями, убеждающая их в педагогическом потенциале разновозрастной группы для коррекции речевого общения заикающихся дошкольников.

Как показывает достаточно широкий опыт, в результате логопсихотерапевтической работы в разновозрастной группе, осуществляемой воспитателями и группой специалистов (логопед, психолог, музыкальный руководитель, руководители по изобразительной деятельности и физической культуре) при активном участии родительского коллектива, отмечается позитивная динамика коммуникативной деятельности детей. Уровни речевого общения (всего 4) отслеживаются по ряду критериев:

- лёгкость и свобода в общении – избегание или ограничение общения;
- способность проявления речевой инициативы – неспособность использовать речь в качестве начала контакта;
- разнообразие речевых средств для поддержания общения – недостаточность речевых средств для поддержания общения;
- умение позитивно влиять на партнёра в общении – агрессивность, авторитаризм как стратегия влияния на собеседника;
- способность выражать в речи своё эмоциональное состояние – неспособность адекватно выражать своё эмоциональное состояние (плач, жалобы).

По результатам проведённых исследований установлено, что в течение реабилитационного периода происходят значимые изменения в овладении коммуникативно-речевыми навыками у заикающихся дошкольников разновозрастной группы: в его начале степень развития коммуникативно-речевых навыков является недостаточной (60 % детей экспериментальной группы имеют II уровень развития коммуникативно-речевых навыков и 40 % детей имеют I – низкий – уровень). По окончании курса реабилитации уровень развития коммуникативно-речевых навыков повышается (30 % детей из группы имеют IV – самый высокий – уровень, 50 % детей – III уровень, 20 % детей – II уровень развития коммуникативно-речевых навыков).

Таким образом, разновозрастность дошкольной логопсихотерапевтической группы является важным фактором логопсихокоррекции детей с нарушенным речевым общением (логоневрозом). Опыт функционирования подобных групп позволяет осуществлять не только процесс восстановления полноценного общения, но и личностно развивать детей, как правило, имеющих широкий спектр психологических трудностей, так или иначе проявляющихся в общении и взаимодействии с другими детьми. Разновозрастный принцип может быть положен в основу психологической, коррекционной и реабилитационной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения психоречевой, эмоциональной и поведенческой сферы.

Литература

1. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т.А. Репиной. – М., 1981.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. – М.: МПСИ, Флинта, 2003.
3. Колпакова В.А., Едакова И.Б. Преимущества разновозрастной группы // Управление дошкольным образовательным учреждением. № 2, 2004. – С. 57–59.
4. Кругликова А.Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии). Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2006.
5. Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие ребёнка / Под ред. А.Г. Рузской. – М. – Воронеж, 1997.
6. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендрик. – М.: Политиздат, 1990.
7. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М., 1986.
8. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. в форме науч. докл. … докт. психол. наук. – М., 1992.
9. Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. № 3, 1996. – С. 5–13.
10. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. / Под ред. А.Г. Дзеверина и др. – Киев: Рад. школа, 1979.

Н.Я. Большунова,
д. психол. наук, проф., НГПУ

О.А. Устинова,
преподаватель, НГПУ, Новосибирск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДИАЛОГА С РАЗВИТИЕМ «ОБРАЗА Я» ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Развитие диалоговой речи является одной из важнейших задач дошкольного возраста. Однако, как показывают наши исследования, уровень развития диалога у дошкольников (примерно у 75 % детей) недостаточен: дети с трудом вступают в диалог или не поддерживают его вовсе, пассивны, общение носит односторонний характер. Причины низкого уровня развития диалога обыкновенно связывают с недостаточным развитием мышления (непонимание ситуации взаимодействия), общения (неумение видеть и слышать собеседника, несформированность мотивации и коммуникативного намерения), несформированностью внутренней речи (недостаточное развитие различных этапов речепорождения) [5; 9]. Поэтому рекомендации в отношении способов и методик речевого развития дошкольников (связной диалоговой речи) обычно касаются умения детей выстраивать диалог в контексте определённой ситуации, используя разнообразные и соответствующие этой ситуа-

ции и возрасту языковые средства, развития способности слушать и слышать собеседника, формулировать высказывания в контексте ситуации и речи партнёра по общению.

Мы полагаем, что важным фактором эволюции диалога у дошкольника является развитие «образа Я» ребёнка, поскольку субъектом высказывания, в конечном итоге, является носитель языка [8], человек, реализующий его замысел и смысловую канву [6], и «понимать надо не речь, а действительность» [5, с. 92]. Диалогические отношения предполагают, пишет Н.И. Жинкин, что «в тексте содержится не только то, что сказано в данный момент, но и то, что сказано раньше, и предполагается то, что следует сказать в дальнейшем» [5, с. 94]. Иначе говоря, диалог доступен ребёнку, имеющему достаточно высокий уровень самопонимания, самопереживания и понимания, переживания своих отношений с миром. В то же время сам «образ Я» развивается в диалоге человека с собой, миром и другими.

Наше понимание диалога исходит из представлений о нём, развиваемых в работах М.М. Бахтина, Т.А. Флоренской, М.К. Кабардова, Н.И. Жинкина и др.

М.М. Бахтин описывает диалог как «многоголосие»: «Голос» не существует отдельно от других голосов. «Голос» находится в созвучии, диалоге с другими «голосами». Это голос другого такого же, как и ты, может быть совершенно «неопределённым, неконкретизированным другим» [2, с. 66]. «Голос» находится в позиции «напряжённой» и любящей вненаходимости и неслиянности с другими «Я», с третьим, занимает ценностную позицию, проявляет себя не только в поступке, но и в каждом переживании и ощущении. Во внутренний мир другого «нельзя вчувствоваться», необходима «напряжённая и любящая вненаходимость» [10, с. 453]. Диалог – это «со-бытие», в котором «отношения между моим Я, другими и третьим реальны и целостны…» [2, с. 187]. В «событийности» организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому (третьему), обогащённое ценностным избытком видения для трансгредиентного завершения» [2, с. 187]. Понимание как происходящее во взаимодействии «со-бытия» с «третьим» М.М. Бахтин связывает с готовностью «голоса» к ответным отношениям: «Всякое реальное целостное понимание активно ответно и является начальной подготовительной стадией ответа. Сам говорящий установлен на активно ответное понимание. Он ждёт не пассивного понимания, дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т. д.» [2, с. 247]. Отношения третьего «голоса» с «другими» – это отношения любящего к любимому, отношение немотивированной оценки к предмету (каков бы он ни был, я его люблю, а уже затем следует активная идеализация, дар формы), отношение утверждающего приятия к утверждаемому, принимаемому, отношение дара к нужде, прощения к преступлению, благодати к грешнику» [2, с. 78].

С точки зрения Т.А. Флоренской, «вненаходимость» по отношению к «Божественному, открывающемуся в душе, говорит о реальном диалоге наличного Я с духовным Я, об их встрече» [10, с. 28]. Этот диалог выстраивается в отношении к чему-то, к какой-то мере. Этой мерой выступают социокультурные образцы, с которыми человек соизмеряет свои переживания, мысли, действия. «Социокультурные образцы –

система, композиция базовых человеческих ценностей (истина, правда, добро, красота) как таких мер, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, с которыми соизмеряет свои действия, переживания, мысли» [3, с. 322]. На наш взгляд, в таком «событийном» диалоге актуализируется переживание себя и мира. Это переживание выступает как «ответчивость» на смыслы, представленные в вечности. С точки зрения Н.Я. Большуновой, «ответчивость представляет собой отклик ребёнка, его активное, самостоятельное, избирательное действие – ответ на обращения, на зов, на призыв» [4, с. 9].

Ребёнок с самых первых моментов своей жизни «отвечает на вызовы мира» [4, с. 14]. В связи с этим необходимо, чтобы в социокультурных обстоятельствах жизни ребёнка присутствовали эти вызовы. Организация диалога ребёнка с миром возможна лишь в условиях соответствующей возрасту ведущей деятельности, которой, как известно, является игра. Благодаря тому, что игра – свободная деятельность, которую дошкольник осваивает со стороны её процесса [4, с. 10], в игре ребёнок может не только воспроизводить взрослую деятельность и отношения в ней, но также проявляет собственные желания и потребности. Потребность в игре есть потребность в реализации своих изначальных сущностных потребностей.

На наш взгляд, в контекст воображаемой ситуации ребёнок проецирует, прежде всего, свои переживания. При этом переживание понимается нами как форма осознания ребёнком самого себя. Переживания ребёнка в пространстве игры проявляются в выборе игрушек, сюжета, игрового содержания, в содержании высказываний. Причём актуализация, открытие себя и мира через переживание происходит в процессе диалога, в условиях несоответствия внутренних переживаний социальным нормам и требованиям. Проецируя переживания вовне, ребёнок обнаруживает через них себя и другого.

Социокультурный диалог в игре осуществляется посредством сказки. В сказке «представлены ценности и социокультурные образцы, а также архетипы культуры народа, она является эффективным средством развития деятельности ребёнка, в сказке представлены знания о мире, специфическая картина мира, соответствующая специфике детской картины мира» [4, с. 14]. Текст сказки диалогичен. Диалог реализуется на нескольких уровнях: психологическом, социальном и социокультурном. «Текст как явление культуры является тем самым “голосом”, который говорит о “горнем”. Текст представляет собой такой голос, в котором отражен полюс “горнего” в человеке» [3, с. 7]. Текст выступает для ребёнка посредником в его восхождении в культуру в том случае, если он одухотворён, «задаёт позицию из бесконечности» [3]. В сказке такой рефлексивный выход в бесконечность осуществляет сказочный герой.

Сказочный герой выступает тем образом, через который ребёнок актуализирует свои «сущностные переживания». На наш взгляд, сказочный герой актуализирует диалог между детской, взрослой и общечеловеческой культурами, так как, с одной стороны, он близок ребёнку: он так же, как и ребёнок, является участником игры, осуществляет какую-либо игровую роль, включён в сюжет и т. д.; с другой стороны, он всерьёз принимается также и взрослым, играющим вместе с ребёнком. Герой есть «третье лицо», некий образ, который выстраивается в соавторстве взрослого с ребёнком, он отвечает тайным желаниям ребёнка быть услышанным и понятым другим.

Развивающая сила героя в том, что образ его полисемантичен, и ребёнок наделяет его новыми неожиданными измерениями: герой преобразуется, довоображается, творится заново. Сказочный герой помогает ребёнку осуществить рефлексивный выход в пространство бесконечности смыслов, посмотреть на себя со стороны, тем самым увидеть подлинность и ценностность своего «образа Я» и «другого».

На основе рассмотренных теоретических положений нами была составлена программа «Открой себя», целью которой было развитие «образа Я» (его составляющих – «внутреннего Я», «социального Я», «социокультурного Я») посредством диалога.

После проведения развивающего эксперимента мы обнаружили взаимосвязь развития у детей «образа Я» с развитием диалогической речи. В высказываниях детей появились выражения об их внутреннем мире (до занятий дети не понимали и не принимали вопрос о внутреннем мире), причём внутренний мир стал обозначаться и описываться посредством отождествления его с любимыми игрушками, сказочными героями. Интересны в этом отношении следующие высказывания детей относительно своего внутреннего мира: «Внутри меня живёт черепашка» (любимая игрушка), «Внутри меня живёт телевизор, а внутри него – человечек. Он выбегает из телевизора, говорит всем “здравствуйте” и опять убегает». Описывая свой внутренний мир, дети стали соотносить его с социокультурными ценностями: «Внутри меня живут три совести: одна строгая, другая весёлая и всё время балуется. Когда весёлая совесть балуется, строгая выходит и ругается. А третья совесть – она моя».

Таким образом, развитие диалога и диалогической речи ребёнка взаимосвязано с развитием представлений о себе, «образа Я» и его основных составляющих.

Литература

1. Андреева С.М. Психолингвистические особенности обучения диалогическому взаимодействию // Современные наукоёмкие технологии. – № 3, 2008. – С. 69–71.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
3. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 545 с.
4. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. – Новосибирск: НГПУ, 2000. – 372 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
6. Зимняя И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С. 51–72.
7. Линченко Н. Новые краски «Радуги». Альбом картинок с заданиями по развитию речи. Приложение к газете «Первое сентября» № 16, 2003. – С. 7–10, 15–18; № 17, 2003, С. 11–14.
8. Русакова М.В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 568 с.
9. Ушакова Т.Н. Проблема внутренней речи // Вопросы психологии. № 2, 1985. – С. 39–51.
10. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

М.Т. Холод,
канд. психол. наук, доц., МПГУ

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Современная психология, базируясь на широком использовании деятельностной парадигмы, рассматривает процесс становления детской речи, прежде всего, как «развитие способа общения» [2]. Ориентируясь на специфику онтогенеза речи, возрастные уровни развития речевой коммуникации, механизмы языковых операций, управляющих данным процессом, мы получаем возможность связать нарушения определённых языковых норм у детей с недоразвитием речи с отсутствием конкретных операциональных структур, определяющих качество их речевого общения.

Основой коммуникации как речемыслительного процесса следует считать оперирование значениями, причём процесс общения становится всё более сложным и динамичным по мере того, как значения абстрагируются от предметов. Ребёнок свободно оперирует единицами лексической сферы языка в процессе реализации коммуникативного акта лишь при условии того, что данное слово представлено в его ментальном лексиконе, иначе говоря, имеет определённый набор связей с другими единицами лексикона. Есть основания считать, что в онтогенезе формирование подобных связей происходит постепенно (по мере освоения слов), и семантическая структура каждой отдельной лексической единицы, её внешние и внутренние семантические связи далеко не тождественны на разных этапах овладения языком.

Обучаясь языку, ребёнок усваивает первичные значения слов и выражений, наблюдая, как взрослые называют окружающие его предметы и действия, и стремясь подражать им. К трём-четырём годам он практически овладевает основными средствами языка. Согласно концепции А.Д. Кошелева, именно в этот период в его сознании возникает «сеть референциальных значений, которые на всю жизнь задают основу языковой классификации действительности». В последующие годы, по мнению автора, «референциальная функция языка отступает на второй план, оттесняемая более осознанными языковыми операциями: порождением и пониманием текстов… Однако не следует забывать, что сложившаяся к этому времени у человека разветвлённая система языковых значений базируется на сети тех референциальных значений, которые сформировались в первые годы жизни».

Нынешний этап развития психологии речи и познавательных процессов выдвигает на передний план вопрос изучения онтогенетического формирования отношений ребёнка с миром, постулируя при этом чрезвычайную важность процессов понимания речи для развития его речевого общения.

Различные периоды вербальной биографии личности имеют свои кризисы и доминанты. В науке существует достаточное количество данных, свидетельствующих в пользу того, что значимая часть основных фактов речевого развития относится в большей степени к раннему, так называемому дословесному периоду, протяжён-

ность которого измеряется промежутком времени от рождения до года. В дальнейшие четыре-пять лет своей жизни ребёнок, по свидетельству многих специалистов, овладевает речью по принципу самонаучения.

Анализ истории психологических исследований Л.С. Выготского, описавшего путь от мысли к слову, позволяет понять, что ключевым моментом развития ребёнка является соединение процесса становления его языковой способности с практической деятельностью, которая, в свою очередь, служит основой для генерализации и формирования представлений маленького человека о предметной и языковой действительности. Наиболее продуктивной для объяснения процесса понимания речи детьми нам представляется разработанная им модель поэтапного овладения словом как семантическим знаком языка, демонстрирующим собой единство обобщения и общения, коммуникации и мышления [1, 2].

Согласно концепции Л.С. Выготского, как значение слова, так и его психологическое строение в процессе развития ребёнка постоянно изменяются. На каждом этапе онтогенеза слово, сохраняя одну и ту же предметную отнесённость, приобретает новую смысловую структуру, меняя и обогащая тем самым систему стоящих за ним связей и обобщений. При этом постулируется существование того факта, что за значением слова всякий раз стоят совершенно различные психологические процессы.

Психологический статус значения, как показывает научно-экспериментальный опыт ведущих специалистов в области речевого онтогенеза, состоит в том, что оно занимает промежуточное положение между мыслью и внешней формой слова. В связи с данным обстоятельством особый интерес для нашего исследования представляют процессы вхождения ребёнка в «номинативное пространство языка», являющееся универсальным способом закрепления результатов его познания [1]. Усваивая значение, ребёнок овладевает «связью означенного и знаковой формы, но в каждом конкретном случае деятельности он овладевает смыслом» [4]. Усвоение значения, таким образом, возможно лишь на базе относительной инвариантности его смыслов. Обозревая некоторое «смысловое поле» языкового знака, ребёнок переходит от него к значению данного знака, иначе говоря, от системы субъективных связей к объективным [4].

К началу школьного детства он выходит на новый уровень познания окружающего мира, основным способом постижения которого является речь, «вербально-логический вид научения» [3]. Ведущим механизмом познания на данном этапе речевого онтогенеза становится язык, а главным приобретением ребёнка – возможность не только моделировать, но и понимать различные речевые произведения. В школьном возрасте продолжается совершенствование лексико-семантической системы языка, осваивается его метафорическое и идиоматическое пространство: в активное употребление школьника попадает всё больше фразеологических оборотов, метафор, образных выражений. Референциальная функция начинает отступать на второй план, оттесняемая более осознанными речевыми операциями, связанными с кодированием и декодированием текстов, с формированием «концептосферы» взрослеющей личности, углублением «базовых в отражении окружающего мира концептов» [3].

Что касается трудностей обучения языку, выступающих в качестве неизбежной составляющей данного периода, то они, по мнению Н.И. Жинкина, «возникают в зна-

чительной мере оттого, что в науке ещё недостаточно ясно раскрыта структура языка и интеллекта. В постановке и решении этих проблем немалую роль играют исследования речевой патологии. В особенности существенен учёт семантического поля речи» [3]. В специальной научной литературе накоплен достаточно разнообразный, хотя и весьма разрозненный экспериментальный материал, раскрывающий закономерности понимания речи детьми, имеющими речевые нарушения. Свойственный данной части детской популяции симптомокомплекс речевых расстройств, демонстрируемый на начальных этапах овладения языком, оказывает отрицательное влияние на развитие и актуализацию семантического компонента языковой способности, затрагивая при этом не только речевое развитие ребёнка, но и отдельные стороны его коммуникативного поведения. На основе проведённого нами экспериментального исследования, направленного на изучение коммуникативно-познавательной сферы младших школьников с недоразвитием речи, удалось установить, что важнейшей предпосылкой формирования у детей смыслообразующего механизма коммуникативной деятельности является наличие в их речевом сознании когнитивно-семантической основы речи, организующей смысл и осуществляющей приём, семантическую обработку и трансляцию различной по степени сложности вербальной информации.

На уровне конкретных экспериментальных фактов обнаружены отличия в развитии процесса понимания речи у детей в норме и в условиях её недоразвития, выявлены особенности функционирования когнитивно-семантических процессов, детерминирующих становление коммуникативной деятельности учащихся с речевой патологией, определена типология присущих им особенностей понимания речи, проявляющаяся на всех уровнях организации коммуникативного акта.

.Изучение глубины понимания детьми данного контингента словесных значений обнаружило у большинства из них преобладание денотативного компонента значения над сигнификативным, наличие недостаточной включённости слова в систему семантических связей, что приводит к нарушениям использования в речи вербальных средств, заметно снижает ценностный ранг лексического знака.

Экспериментальным путём установлено, что дефицит понимания речи у детей влечёт за собой трудности осмысления речевой информации, имплицитно представленной в семантически деформированных текстах, способствует их поверхностному «прочтению», снижению продуктивности декодирования текстового сообщения как сложного, концептуально организованного семантического целого. В ходе проведённого исследования получила подтверждение гипотеза о том, что нарушения процесса понимания речи у младших школьников с речевой недостаточностью обусловлены не только особенностями их речевого дефекта, но и своеобразием когнитивного развития, ограничивающим поле языковых и коммуникативных возможностей учащихся.

В целом изучение психологической природы процесса понимания речи у младших школьников с речевым недоразвитием и разработка комплекса диагностических заданий, ориентированных на исследование его базовой составляющей, позволяют оптимизировать процесс выявления имеющихся у них семантических нарушений, подойти к определению новых перспектив изучения коммуникативных процессов в условиях дизонтогенеза речи.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Жинкин Н.И. Интеллект, язык и речь // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1972. – С. 9–31.
4. Кошелев А.Д. Референциальный подход к анализу языковых значений // Московский лингвистический альманах, вып. 1. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 82–194.
5. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. 3-е изд. – М.: Либроком, 2010. – 160 с.
6. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
7. Седов К.Ф. Нейропсихолингвистика. – М.: Лабиринт, 2007. – 224 с.
8. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики. Лексика. Семантика. Грамматика. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1999. – 165 с.

С.Н. Шаховская,
канд. пед. наук, проф., МПГУ,

Т.А. Пчёлкина,
магистрант, МПГУ

РАЗВИТИЕ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Общение является многоплановым процессом развития контактов между людьми, порождаемым потребностями совместной деятельности. Оно имеет большое значение для развития личности человека. В общении выражаются сопереживания (эмоцио), осознание (рацио), содействие (працио), доверие (интуицио), принятие позиции (экзистенцио). В начале обучения у каждого ребёнка могут быть школьные проблемы, трудности, в том числе и недостатки коммуникативных навыков. Общение для ребёнка – активные действия, с помощью которых он стремится передать другим и получить какую-то информацию, установить эмоциональные доверительные отношения и согласовать свои действия с окружающими.

Есть дети спокойные, уравновешенные, свободно вступающие в контакт со сверстниками и взрослыми на занятиях и вне их. Они могут быть активными в любом виде деятельности, доброжелательными, дружелюбными, с устойчивыми интересами.

Другие дети, наоборот, застенчивые, обидчивые, неуверенные, робкие, пассивные, конфликтные в играх, инертные, не владеющие подражательной деятельностью, с резкими колебаниями настроения, не заинтересованные в контактах, предпочитающие занимать позицию не лидерства, а подчинения, испытывающие трудности в установлении и поддержании контакта. Такие дети могут испытывать повышенное волнение

в новых ситуациях, обнаруживать нарушение дистанции общения, отсутствие визуального контакта с собеседником и т. д. Они не умеют регулировать своё поведение и поведение партнёра по общению, не понимают ситуацию, их коммуникативная деятельность ограничивается короткими и однообразными ответами на вопросы, они не могут развернуть сюжет, испытывают трудности в налаживании контакта, трудности понимания и номинации эмоциональных состояний. У них обнаруживается нехватка лексико-грамматических средств, бедность эмоциональной выразительности, нарушение паузирования в речи, недостаточность интонационного оформления высказывания.

Не владея коммуникативными навыками, дети не могут выразить просьбу, желание, предъявить требования, дать осмысленный развёрнутый ответ на вопрос, прокомментировать ситуацию и дать доказательную оценку увиденного или услышанного.

Подобные личностные особенности младших школьников могут быть проявлением дисгармонии развития, соматического или нервно-психического состояния, недоразвития речи и познавательной деятельности, неблагоприятных условий семейного воспитания.

Бесспорно, существует взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений, хотя прямого совпадения между этими показателями – речепроизводством и коммуникативной деятельностью – нет: ребёнок даже с существенным отставанием в развитии речи может достаточно активно общаться, используя при этом паралингвистические мимико-жестикуляторные средства, а ребёнок с благополучной речью может быть необщительным.

В диагностическом обследовании используются разные методы: беседы с ребёнком и его родителями, свободное и направленное наблюдение, анкетирование, различные тестовые экспериментальные задания, наглядные, практические, словесные методы. Динамические наблюдения в диагностическом обучении позволяют выявить недостатки речевых и коммуникативных умений или прогнозировать их с учётом определённых показателей.

Логопедическая работа направлена на развитие речевой, языковой и коммуникативной компетентности ребёнка. На первых же занятиях в задачи логопеда входит установление эмоционального контакта с ребёнком, организация системы взаимоотношений «педагог – ученик». Ребёнок учится подчинять заданиям учителя свои непосредственные желания и побуждения. Детей учат сдерживать негативные эмоции, они овладевают элементарными правилами вежливости, оценивают своё поведение и работу, оказывают зрительное и слуховое внимание собеседнику. Логопедический опыт показывает, что младшие школьники с нарушениями письменной речи, даже если активны на уроках, на контакт с учителем идут не всегда (О.Г. Ивановская, Л.Я. Гадасина). В связи с этим в ходе коррекционных занятий необходимо использование дидактических игр, которые формируют у детей представления о нормах поведения, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Параллельно применяются два типа дидактических игр и упражнений: невербальные и вербальные. Являясь многофункциональными, вербальные игры и упражне-

ния не только формируют коммуникативные навыки, но и способствуют развитию речи. Приведём некоторые игры. Так, игра «Магазин» учит ребёнка не только образовывать формы винительного падежа существительных, но и выражать свои желания в форме вежливой просьбы: «Дай, пожалуйста, торт», «Возьми, пожалуйста, покупку» и т. д. Игра «Идём в гости» формирует представления о посуде, закрепляет названия чайного сервиза, учит образовывать существительные с суффиксами -онк-/-ёнк-, -ниц- и одновременно обучает столовому этикету. Важную роль в дидактической игре занимают правила, вырабатывающие у детей произвольность, необходимую в школьном обучении. За выполнением правил следят педагог и сами дети, поэтому каждый ребёнок внимательно наблюдает за действиями окружающих и регулирует собственную деятельность. В игре «Добавь слово» ребёнок, поймав мяч, определяет положение предмета, названного логопедом, относительно себя (справа/слева, спереди/сзади). Помимо развития ориентировки в пространстве, дети учатся давать ответ по сигналу взрослого. Игра «Я – герой сказки» предполагает рассказ о событиях от лица одного из действующих персонажей и ответы на вопросы собеседников. Описывая сюжет от лица Маши из сказки «Три медведя», ребёнок задумывается о мотивах героя, отвечая на каверзный вопрос: «Зачем ты сломала Мишуткин стул?» Упражнения тренировочного характера закрепляют коммуникативные умения: вести беседу, поддерживать диалог, имитировать разговор по телефону, ситуацию приёма гостей и др.

Невербальные упражнения развивают моторику, в том числе и мелкую, и сходство с подвижными играми делает их наиболее привлекательными заданиями в младшей школе. В игре «Зеркало» ребёнок-«человек» совершает движения, а ребёнок-«отражение» зеркально их повторяет, затем они меняются ролями. Таким образом, в каждой паре дети поочередно занимают и роль ведущего, и роль ведомого, а с приобретением опыта учатся предугадывать действия партнёра, что необходимо при общении. Этюды по согласованным действиям «Совместный рисунок», «Гребля», «Пилка дров» и др. формируют совместные действия, способствуя лучшему пониманию друг друга. При этом целесообразно речью приобщать товарища к совместной деятельности и оценивать или направлять её.

В ходе коррекционных занятий ребёнок овладевает активной позицией в контакте со сверстниками и взрослыми, у него появляется заинтересованность в собеседнике, желание понять его эмоциональное состояние, намерение, умение слушать и вслушиваться, решать конфликтные ситуации, прогнозировать их появление и возможности преодоления. Развивается активность ребёнка в принятии темы игры, распределении ролей, умении согласовывать свои действия с другими. Обговариваются, обыгрываются, моделируются разные коммуникативные ситуации.

Детей учат поддерживать продуктивное взаимодействие с позиции слушателя, разыгрывать парные и групповые ролевые действия, соблюдать правила этикета, подражательно воспроизводить коммуникативное поведение логопеда. Обсуждая положительные и негативные проявления героев произведений, в т. ч. и фольклорных, дети оценивают их характеры и поступки, соотносят материал сказки с реальной си-

туацией. Они учатся благодарить, высказывать желания, выражать одобрение, похвалу, у них развивается стремление к активности и самостоятельности. Такая работа наравне с нивелированием особенностей речевого развития обеспечивает развитие личности ребёнка.

Понимая развитие как статусно-динамическую категорию, мы попытались показать состояние коммуникативной деятельности младших школьников и пути её развития. К тому же, полезно будет в ряде случаев проконсультироваться с неврологом и психологом.

Литература

1. Венгер А.Л. Психологическое обследование младших школьников. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
2. Ивановская О.Г., Гадасина Л.Я. и др. Дисграфия и дизорфография: изучение, методика, сказки. – СПб: КАРО, 2008. – 544 с.
3. Петровский А.В. Введение в психологию. – М.: Академия, 1995. – 496 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учебное пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 232 с.

И.А. Поварова,
канд. пед. наук, доц., НИИ ЛОР

Е.А. Иванова,
НИИ ЛОР, Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ У ЛИЦ С НАРУШЕННЫМ РЕЧЕВЫМ ОБЩЕНИЕМ В СИСТЕМЕ КОМПЛЕКСНОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

Феномен «общение» занимает место в проблемных полях достаточно большого количества фундаментальных наук, каждая из которых, имея специфический предмет исследования и терминологический аппарат, свои концептуальные и методологические принципы, методы исследования, основное внимание уделяет рассмотрению отдельных граней данного феномена, что отражает современный этап развития научных знаний, рассматривающих общение как многоаспектный объект познания.

В обобщающих работах многих исследователей выделены три системообразующих аспекта личности – ценностный, содержательный, поведенческий. Особая значимость последнего определяется тем, что он практически реализует психическую адаптацию личности к конкретным условиям среды. Проблема формирования и развития адаптационных способностей является одной из центральных в современных исследованиях. Из пяти подсистем психической адаптации три связаны с уровнем психических механизмов. Одно из ведущих положений в иерархической системе психической адаптации занимает подсистема, обеспечивающая социальные контак-

ты человека. Под социальной адаптацией обычно понимают постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; результат этого процесса. При этом выделяются два уровня адаптированности: адаптация и дезадаптация. В литературе описаны и различные *формы нарушений социализации*, в частности, при патологии речи и голоса. В условиях нарушений вербальной коммуникации возникает ситуация рассогласованности между объективной необходимостью осуществления полноценного общения и невозможности его полноценной реализации, исключается свобода выбора и действий, что отрицательно сказывается на жизнедеятельности индивида [1, 2].

Продуктивным с точки зрения изучения проблем личности как субъекта деятельности и общения в условиях затруднённой социальной коммуникации является изучение личности как субъекта жизнедеятельности и раскрытие социально-психологических механизмов совладающего поведения. В отличие от психологических защит, копингу присущи иные механизмы: человек прибегает к неким поведенческим или мыслительным изменениям сознательно, чтобы справиться с возникшей кризисной ситуацией. Само преобразование может быть как конструктивным/продуктивным, так и неконструктивным/непродуктивным. Среди *стилей реагирования* на трудную ситуацию традиционно выделяются проблемно-ориентированный и субъективно-ориентированный. При проблемном ориентировании усилия направляются на решение возникшей проблемы согласно эмоциональному ориентированию, человек эмоционально реагирует на стрессовые обстоятельства, изменяя при этом в отдельных случаях собственные установки в отношении ситуации. Таким образом, и в первом, и во втором случае возможен когнитивный компонент копинг-стратегии [1, 3].

Углублённое изучение личности больного и всей системы его интерперсональных отношений, направленностей и ценностных ориентаций позволяет понять психологические механизмы, формирующие его субъективную модель болезни при патологии речи и голоса. Содержание этих исследований позволит целенаправленно рассмотреть роль и значение оптимизации копинг-поведения при разработке курса коррекции нарушения и оценке эффективности логотерапевтических мероприятий.

С точки зрения специальной педагогики (логопедии), результатом психологической травмы, длительно воздействующих стрессорных факторов, истощающих адаптационные возможности личности, может стать заикание. Нарушение вербального общения меняет условия формирования личности, её сознание и самосознание, манифестирует психологическую защиту [2, 3]. Сюда можно отнести снижение коэффициента социальной адаптации по сравнению не только с группой здоровых лиц, но и больных разными формами неврозов, которые проявляются по пассивно-оборонительному, агрессивному, самоуничижительному типу, чтобы скрыть дефект речи и избежать фрустрации. Поэтому актуальными становятся диагностика и «выравнивание» этих характеристик в процессе комплексного коррекционного воздействия.

Модернизация психолого-педагогического процесса коррекции речевого нарушения предполагает, прежде всего, раскрытие потенциальных возможностей лиц с нарушенным вербальным общением. При решении проблемы социальной адаптации целесообразно исходить из диагностики факторов, влияющих на возникновение психологиче-

ских барьеров при заикании. Можно выделить два критерия: объективный критерий, связанный с технической стороной порождения и моторной реализацией высказывания (уровень языковых механизмов), и субъективный критерий (психологический аспект), связанный с переживаниями индивида в связи с трудностями вербальной коммуникации.

В рамках своей практической деятельности мы разделяем положение отечественных и зарубежных учёных о необходимости применения интегрированного подхода к коррекции заикания. Эта цель реализуется в рамках многокомпонентной структуры целостного медико-психолого-педагогического процесса, одним из направлений которого является психолого-педагогическая коррекция. Повышение результативности коррекционной работы определяется индивидуальным и дифференцированным подходом к выбору оптимальных методов и приёмов, основанных на изучении характера отклонений темпоритмических показателей и личностных особенностей заикающихся. Индивидуальный подход включает в себя следующие элементы, тесно связанные между собой и периодически повторяющемся на новом уровне: 1) систематическое изучение каждого пациента; 2) постановка близлежащих психолого-педагогических задач в работе с каждым пациентом; 3) выбор и применение наиболее эффективных средств индивидуального подхода к пациенту; 4) постановка новых психолого-педагогических задач.

Ведущее значение в логопсихотерапии придаётся побуждению к активному и сознательному участию в борьбе против патологических факторов, когда психотерапия выступает как целостная система взаимосвязанных и взаимодополняющих методов лечебного воздействия на личность, а через него – на болезнь, активную деятельность больного, преодоление неадекватных болезненных реакций. Основными психокоррекционными мишенями могут стать напряжённость заикающихся, тревога и снижение самооценки в ситуациях вербальной коммуникации, недостаток рационального компонента в отношении к трудностям. Основной целью логокоррекционного тренинга является оптимизация навыков общения, для чего необходимо понимание себя и других, умение оценивать ситуацию, гибкость в использовании социальных ролей. При этом используются элементы рациональной, когнитивно-поведенческой, телесно-ориентированной терапии и др. Гибкая тактика психотерапевтического взаимодействия, сочетающаяся со способностью клинического психолога и логопеда разряжать и стабилизировать эмоциональные реакции больного, является важным средством при лечении заикания [2, 3, 4].

Применение логопсихотерапии для лечения требует глубокого знания типа личности, ВНД больного, его индивидуальных особенностей характера, темперамента. Для организации индивидуализации работы необходимо использовать дифференцированный подход – группировку пациентов на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей, так создаются относительно гомогенные группы. В контексте индивидуализации коррекционного воздействия понятие «дифференциация» исходит из особенностей индивида, его личностных качеств. Это частный случай дифференциации, так называемая «внутренняя дифференциация».

При психолого-педагогической коррекции ситуационно-коммуникативного барьера необходимо учитывать наличие стереотипных речевых ситуаций, провоцируу-

ющих заикание, формировать понимание собственных неадаптивных моделей фрустрационного поведения, воспитывать способность анализировать возможные способы адаптации к стрессу, изменять мотивационную сферу, отношение к симптому, формировать волевую регуляцию, рациональные способы мыслительной деятельности и оптимизировать паттерны коммуникативного поведения, вырабатывать новые поведенческие стереотипы, выявлять и корригировать патологические черты характера, способствующие речевой декомпенсации.

В настоящее время достаточное признание специалистов получило когнитивно-поведенческое направление в групповой психотерапии. Его суть сводится к тому, что наряду с классическими процедурами поведенческой терапии применяются техники *когнитивного переструктурирования* – «атаки» на иррациональные убеждения, формирования способности к осознанию сущности и последствий собственного поведения, ответственности, правильных установок и привычек. *Социальный интеллект (СИ)* является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и рассматривается нами как способность, возникающая на базе интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической саморегуляции. Корректирующая роль СИ не только проявляется в области мыслительных процессов, но и опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности. СИ сдерживает порыв отрицательных эмоций, помогает выйти из состояния стресса, позволяет определить выбор механизма психологической самозащиты, направленной на сохранение самоуважения личности. Эти черты обусловливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию. СИ обеспечивает понимание поступков и действий других людей, понимание речевой продукции человека, его невербальных реакций (мимики, поз, жестов), определяет наличный для данного отрезка времени, нервно-психического состояния и социально-средовых факторов уровень адекватности и успешности социального взаимодействия, обеспечивает психологическую выносливость. Следовательно, формирование социально-психологической адаптации через развитие социального интеллекта является одной из важных составляющих комплексной коррекционной работы.

Эффективное использование имеющихся ресурсов, накопление ресурсов для будущего помогает оптимизировать и сбалансировать их расходование, результатом чего становится более высокая стрессоустойчивость личности. Система работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся способствует формированию умений, необходимых для развития и совершенствования положительных речевых условных связей путём установления на каждом этапе работы уровня доступной деятельности, в процессе которой формируется и совершенствуется общая коммуникативная готовность личности, вырабатываются специфические коммуникативные поведенческие навыки, перестраиваются личностные установки и позиции, повышается устойчивость к проблемным ситуациям, происходит переход от пассивно-оборонительного коммуникативного поведения к активным действиям,

направленным на разрешение фрустрирующих речевых ситуаций, активное создание возможностей для личностного роста и позитивного переживания стресса, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на субъективное качество жизни заикающихся.

Литература

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. – СПб: Изд-во СПбГУ, 2009. – 136 с.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта, МПСИ, 2003. – 200 с.
3. Поварова И.А. Особенности психологических защит и копинг-стратегий у лиц с затруднённым вербальным общением // Мультидисциплинарный научно-практический журнал «Голос и речь», № 1 (9), 2013. – С. 54–78.
4. Шкловский В.М., Лукашевич И.П., Мачинская Р.И. и др. Патогенетические механизмы заикания // Журн. невр. и психиатр. им. С.С. Корсакова. 2000. № 4. – С. 50.

А.А. Голзицкая,
м. н. с. ПИ РАО

БИБЛИОДИАГНОСТИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

В настоящее время можно говорить о наличии двух вариантов рассмотрения детско-родительских отношений. Первый из них фокусируется на том, что может быть названо «аффективной движущей силой», – на эмоциональных и коммуникативных процессах, имеющих место между родителями и детьми. Второй связан с «инвестиционной динамикой»: в функции родителей входит обеспечение потомства едой и защитой.

Исследование механизмов выделения взрослого как значимого лица и формирования привязанности к близкому взрослому получило своё наибольшее развитие в теории объектных отношений и теории привязанности (А. Фрейд, 1995; Д. Винникотт, 1995; Дж. Боулби, 2003; М. Эйнсворт 1989; К. и К. Е. Гроссман, 1976; и др.).

В отечественной психологии развитие привязанности изучалось в системе рассмотрения аффективно-личностных связей ребёнка со взрослым (М.И. Лисина, 1997; С.В. Корницкая, 1975, С.Ю. Мещерякова, 1993; Е.О. Смирнова, 1995; Н.Н. Авдеева, 1993). Показана взаимосвязь между развитием «образа Я» у ребёнка и его привязанностью к матери. В зависимости от особенностей нарушений в формировании привязанности показаны различные типы взаимодействия ребёнка и родителя.

Существует связь родительского отношения к ребёнку и родительского поведения по отношению к нему (О.Е. Смирнова, М.В. Быкова, 2000). Рассматривается пробле-

ма способов регуляции родителем поведения ребёнка (Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко, 1996). В исследовании детско-родительских отношений рассмотрены такие важнейшие аспекты, как стиль семейного воспитания ребёнка, родительская позиция, эмоциональной климат в семье, стиль общения с ребёнком, особенности требований, запретов, санкций, родительские установки.

Диагностический инструментарий, применяемый для изучения детско-родительских отношений, включает в себя большое количество опросников, проективных и рисуночных тестов. Существуют исследования, вбирающие в себя анализ продуктов творчества детей, направленный на диагностику особенностей взаимодействия детей и родителей.

З.Ф. Семёнова и М.Л. Кирдяшкина (2007) выполнили исследование отношений дошкольников и их родителей на основе анализа сказок, сочинённых детьми. Для оценки детско-родительских отношений при анализе полученных текстов был выделен комплекс показателей, включающий в себя формальные и содержательные категории. В качестве формальных единиц анализа были взяты показатели предметного разнообразия текста и количество «приближающих», «удаляющих» и «нейтральных» глаголов, а в качестве содержательных были выделены следующие категории: единение, близость с матерью, близость с отцом, автономность, значимость матери и значимость отца.

Ещё одно исследование было посвящено изучению позиции родителей в детско-родительском взаимодействии и выполнено при помощи модифицированного варианта методики «Родительское сочинение», представленного в форме неоконченных предложений (Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова и др., 2002; А.А. Шведовская, 2005). Модифицированная методика «Родительское сочинение» в форме неоконченных предложений (при использовании контент-анализа) позволила выявить такие черты родительской позиции, как особенности образа ребёнка, характер эмоционального принятия ребёнка родителем и отношение к нему, когнитивный образ и переживание родителем характера своего взаимодействия с ребёнком.

В методике семейной групповой логопсихотерапии, которую вслед за Ю.Б. Некрасовой в настоящее время развивает Н.Л. Карпова, также применяется диагностика особенностей детско-родительских отношений, осуществляемая с помощью анализа отзывов заикающихся пациентов и членов их семей.

О сути динамической психотерапевтической диагностики в процессе социореабилитации Ю.Б. Некрасова писала в своей статье «Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения». Диагностический блок метода изначально выстроен так, чтобы выявить индивидуальность каждого субъекта лечебного процесса и особенности влияния дефекта на психику (2).

В основе первого этапа методики семейной групповой логопсихотерапии используется динамическая психотерапевтическая диагностика, основанная на нетрадиционном методе библиотерапии. Пациенты и их родители выполняют письменный анализ прочитанных литературных произведений, среди которых есть тексты, затрагивающие проблематику детско-родительских отношений (Г. Х. Андерсен «Гадкий утёнок», А. Маршалл «Я умею прыгать через лужи», Р. Брэдбери «Вельд»).

Наряду с библиодиагностикой происходит изучение личностных черт участников логопсихотерапевтического процесса и особенностей их взаимодействия с окружающими. Изучение детско-родительских отношений в семьях заикающихся осуществляется также с использованием стандартизованных методов, в число которых входят такие опросники, как «Шкала семейной адаптации и сплочённости» (авторы Дж. Олсон, И. Лави, адаптирован М. Пере) и «Измерение родительских установок и реакций» (авторы Е. Шефери, К. Белл, первичная апробация на русском Т. Нещерет). Первый из перечисленных опросников направлен на выявление умеренных (сбалансированных), среднесбалансированных и крайних (экстремальных) уровней сплочённости и адаптации семей. Вторая методика предназначена для изучения отношения родителей (прежде всего матерей) к детям и к различным сторонам семейной жизни (семейным ролям). Выделяют демократичный стиль воспитания, авторитарный стиль и гиперопеку.

На основе анализа материалов московских групп семейной логопсихотерапии, проводившихся в 2012 и 2014 годах, было выявлено следующее:

1) большинство пациентов и их родителей отнесли свои семьи по показателям «сплоченность – адаптация» к категории среднесбалансированных или несбалансированных семейных систем;

2) матери заикающихся участников группы «Москва» (2014 г.) продемонстрировали в целом средние показатели по выраженности трёх главных стилей воспитания: гиперопекающего, демократического и авторитарного;

3) отдельные шкалы методики «Измерение родительских установок и реакций», характеризующие такие свойства, как отношение матери к детям, своей семейной роли, семейным конфликтам и т. п, дополнительно подтверждают результаты, полученные при исследовании уровней семейной сплочённости и адаптации;

4) участники исследования, которые оценили свою семейную систему как сбалансированную по параметрам сплочённости и адаптации, как правило, либо не обращаются к теме семейных отношений в анализах литературных произведений, либо обращаются к ней минимально;

5) члены семей, которые отнесли свою семью к категории среднесбалансированных или несбалансированных, часто обращаются к теме детско-родительского взаимодействия в своих сочинениях, особенно акцентируют своё внимание на данной сфере матери заикающихся, отцы это делают значительно реже.

Таким образом, полученные результаты говорят о диагностическом потенциале использования письменных анализов литературных произведений, выполняемых пациентами семейной групповой логопсихотерапии и членами их семей. Помимо выстраивания «портрета неповторимости семьи» (1) с опорой на символику детских и родительских текстов, прослеживается возможность разработки инструментария для количественной и качественной оценки особенностей детско-родительских отношений в семьях заикающихся. Это, в свою очередь, позволит оптимизировать процесс выстраивания психотерапевтического воздействия на пациентов и членов их ближайшего окружения на последующих этапах семейной групповой логопсихотерапии.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Учебное пособие. – М., 1997 г.
2. Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушениями речевого общения / Вопросы психологии, № 5, 1991 г.
3. Семейная групповая логопсихотерапия: исследования заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М. – СПб.: Нестор-История, 2011.
4. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб, 2000.

И.В. Янченко,
канд. психол. наук, ст. препод. ТГПИ, Таганрог

ВОССТАНОВЛЕНИЕ НАРУШЕННОЙ ТЕМПОРИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ПОЛНОГО СТИЛЯ ПРОИЗНОШЕНИЯ

Заикание принято рассматривать в ряду нарушения темпа и ритма речи (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, И.А. Поварова). Темп относится к просодической стороне речи и может быть быстрый, медленный и прерывистый; он формируется одновременно со становлением речи на основе биологических (наследственных) и социальных (окружающая среда) факторов. Темп играет значительную роль в передаче эмоционально-модальной информации, его резкие отклонения от средних величин – как ускорение, так и замедление – мешают восприятию смысловой стороны высказывания.

Темп речи во многом определяет своеобразие другого параметра речи – ритма, который представляет собой звуковую организацию речи при помощи чередования ударных и безударных слогов. Основным свойством речевого ритма является регулярность. Метрические признаки ритма составляют его «скелет», что отражено в метрических схемах (количество и порядок ударных и безударных слогов). Различают ещё и неметрические признаки ритма, которые входят в понятие мелодики речи.

Темп и ритм находятся в сложной взаимосвязи; впервые данные понятия в одно – «темпоритм» – объединил К.С. Станиславский. Он советовал: «Берите за образец подлинных певцов и заимствуйте для своей речи их чёткость, правильную размеренность и дисциплину в речи. Передавайте правильно длительность букв, слогов, слов, остроту ритма при сочетании их звуковых частиц, образуйте из фраз речевые такты, регулируйте ритмическое соотношение целых фраз между собой, любите правильные и чёткие акцентуации (ударения), типичные для переживаемых чувств, страсти или для создаваемого образа» [10].

Действительно, *темпоритмическая организация устной речи* является тем стержнем, который объединяет и координирует все составляющие устной речи, включая лексико-грамматическое структурирование, артикуляторно-дыхательную программу и весь комплекс просодических характеристик. В настоящее время специалисты говорят о таких понятиях, как темпо-ритмо-интонационное членение речи, которое возникает не в результате звуковой аранжировки, готовой лексико-синтаксической структуры высказывания, а в процессе текущего формирования мысли и её вербализации. Темпо-ритмо-интонационное членение пронизывает все фазы построения высказывания, начиная от намерения говорящего (интенции) и включая лексико-синтаксическое структурирование, а также моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока (артикуляция и дыхание).

Нормальная речь человека обеспечивается согласованной работой многих центральных образований. Для осуществления речевой функции необходима увязка во времени, в скоростях, в ритмах действия, причём этой взаимообусловленности подлежат не только высшие корковые отделы речевой функциональной системы, но и мозжечковые (установка мускулатуры гортани, головы, шеи, плеч), отделы, расположенные в продолговатом мозгу (регуляция дыхательной мускулатуры), и другие глубинные структуры. Значит, увязка во времени, скорости и ритме является обязательным условием для согласованной работы отдельных компонентов сложной функциональной речевой системы. Рассогласованность деятельности этих компонентов может явиться функциональной причиной нарушения речи.

Почему же нарушается темпоритм при заикании?

Под заиканием (в логопедическом контексте) мы понимаем нарушение темпоритмической организации устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата (В.И. Селивёрстов).

Специалисты в области речи отмечают, что при данной патологии центральные нервные механизмы речи как бы испытывают потребность в датчике темпоритма, который бы поддерживал постоянный ритм в протекании нервных процессов. Это доказывают следующие наблюдения: при любом изменении ритма речи заикающегося (чтение, декламация, напевное произношение) заикание уменьшается, при отбивании такта рукой во время речи также снимается или уменьшается судорожность речи заикающегося, эффективным средством исправления речи является использование ритмического звучания метронома.

Выдающийся специалист в области механизмов речи Н.И. Жинкин путём тщательных наблюдений средствами рентгенографии заметил, что если двигательный слоговой стереотип словопроизнесения однороден по динамической конструкции и неизменен, то он может повторяться в этой форме без нарушений, при этом способность слогообразования у заикающихся сохраняется. «Если же двигательные слоговые стереотипы произносимых слов неоднородны по динамической конструкции и происходит перемена мест сильных позиций от слова к слову и от синтагмы к синтагме, то словообразование у заикающегося нарушается. Он останавливается на одном из слогов или повторяет его несколько раз. Происходит разрушение дина-

мической конструкции нормализованного во времени слогового стереотипа. В этом и состоит сущность заикания» [1, с. 80].

На основании кросскорреляционного анализа И.В. Данилов и И.М. Черепанов делают вывод том, что у больных логоневрозом при речевой деятельности левое полушарие не может в полной мере осуществить свою ведущую (организационную) роль по отношению к процессам, имеющим место в правом полушарии. Приступ заикания развивается в том случае, когда поступающий в центральную нервную систему обратный речевой сигнал разойдётся во времени в правом и левом полушарии [2].

Л.И. Белякова и Е.А. Дьякова отмечали, что при невротической форме заикания под влиянием патологической программы речевой функциональной системы возникают устойчивые изменения во взаимоотношениях коры больших полушарий и эмоциогенных структур, что является одним из механизмов генерализации патологического процесса. При неврозоподобной форме кора больших полушарий, в свою очередь, не управляет стриопаллидарной системой, отвечающей за перераспределение тонуса мышц [2].

Происхождение синдрома заикания специалисты Центра патологии и реабилитации речи (И.П. Лукашевич, Р.И. Мачинская, Т.В. Фридман, В.М. Шкловский) видят в наследственной дефицитарности вегетативной нервной системы и дисфункции гипоталамо-стволовых отделов мозга, развивающейся как следствие родовых осложнений. Ведущей причиной возникновения заикания при этом является стрессовая ситуация, которая из-за особенностей развития симпатоадреналовой и гормональной систем наиболее опасна для мальчиков в возрасте от 2 до 5 лет. Дисфункция гипоталамо-гипофизарно-надпочечникового комплекса под воздействием стресса может обусловить развитие синдрома заикания. Данные неврологического, нейропсихологического и ЭЭГ обследования указывают на нарастание стволовых знаков и развитие стойкой диэнцефальной недостаточности при большой длительности заикания. При этом отмечаются нарушения высших психических функций правополушарного генеза.

Исследования К.В. Судакова говорят о нарушенном запуске при заикании так называемого пейсмекерного механизма; речь идёт о наличии особого вида пластичности, который обнаруживают пейсмекерные нейроны, способные к генерации эндогенного ритма. Автор обосновал представление о пейсмекерной роли гипоталамических центров в эмоционально-мотивационной деятельности, имея в виду их повышенную по сравнению с другими структурами мозга возбудимость при действии специфических гуморальных или внешних раздражителей. При эмоциональном стрессе происходит генерализованная активация симпатико-адреналовой и гипофизарно-надпочечниковой систем; на фоне этой активации поражаются в первую очередь наиболее уязвимые функциональные системы или отдельные органы: у детей наиболее уязвимыми являются активно развивающиеся структуры, в частности, речевая система. По мере прогрессирования эмоционального стресса усиливаются внутренние связи лимбико-ретикулярного комплекса и ослабляются его связи с корой [4].

Специальное исследование А.А. Кисельниковым психофизиологического и нейропсихологического характера у взрослых заикающихся показало, что патология речи

связана с патологическим возбуждением лимбической системы и патологической деактивацией стволовых структур, левой лобной коры, левых базальных ядер и правой височной коры, а также с дополнительной активацией правой лобной коры. Данная симптоматика является следствием осложнённого течения пренатального, натального и постнатального периодов. Наиболее дефектным процессом у заикающихся является подготовка к произнесению слова, психофизиологическим индикатором чего выступает изменение мозговой локализации потенциала речевой готовности.

В настоящее время разработано достаточно *логопедических технологий*, с помощью которых можно формировать или восстанавливать нарушенную темпоритмическую сторону речи (Л.З. Андронова, Л.И. Белякова, В.М. Шкловский, Е.А. Дьякова, И.А. Поварова и др.). К эффективным технологиям специалисты-логопеды относят в том числе *полный стиль произношения* [5, 8, 12]. Он характеризуется чётким проговариванием ударных и безударных слогов, а также отчётливым произнесением гласных звуков (Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова, И.В. Янченко). Однако его возможности в коррекции нарушений темпоритмической стороны речи исследованы недостаточно и требуют систематизации и обобщения.

Впервые использовать полный стиль произношения (ПСП) в работе с заиканием предложила Ю.Б. Некрасова, определив его как устную речь, исключающую редукцию произношения для восстановления темпо-ритмо-интонационной стороны речи заикающихся. К сожалению, ею не оставлены разработки по овладению плавной речью средствами данной технологии. Поэтому данная методика собиралась нами долгие годы – благодаря изучению работ Юлии Борисовны, беседам с выпускниками «некрасовских групп», собственному многолетнему опыту и погружению в теоретико-методологические источники логопедической и сценической направленности [5].

Данная технология появилась во многом благодаря идеям Н.И. Жинкина: страницы его монографии «Механизмы речи», принадлежавшей Юлии Борисовне, испещрены её многократными пометками. Н.И. Жинкин подчёркивал, что заикающийся легко справляется с напевным и скандированным произнесением, но при переходе на разговорную речь заикание возобновляется с полной силой. Далее он обращал внимание на то, что многие заикающиеся в совершенстве владеют ритмом и являются прекрасными музыкантами или танцорами. «Внесение напевности и изменение темпоритма изменяет систему слогоотделения; возникает однообразный и всегда постоянный слоговой стереотип, в котором одна сильная слоговая позиция отделяется от другой сильной позиции точным и постоянным промежутком времени» [1, с. 83).

Однако в нашей разговорной речи выработаны иные правила для сочетания слогов в слово: каждое слово различно по метрическому строю, а текстовое сообщение, в свою очередь, распределяется по разновеликим синтагмам. Таким образом, в живой речи всё время происходят темпоритмические перебои и заикание возобновляется в случае разнометричности и разнодлительности. Если сделать лирическое отступление в сторону музыкальных направлений, то равноритмический стиль можно сравнить с наличием чётких метрических размеров, присущих, например, русской

песне; разноритмический стиль в музыке и танцах напоминает мелодии фламенко, в которых одни метрические размеры накладываются на предыдущие.

Далее Н.И. Жинкин отмечает парадоксальность своего следующего утверждения. «Задача устранения заикания, – читаем мы, – сводится к вопросу саморегулировки произвольно не управляемой системы речи». Для восстановления нормального разнометрического контура слов автор предлагает использовать временный «буксир», который будет «усиливать упреждение перехода от одного слога к другому» (1, с. 346). В качестве такого буксира учёный предлагает отвлечение внимания от процесса говорения путём физических действий, жестов, мимики, сопутствующих сценической речи.

Юлия Борисовна Некрасова в качестве такого «буксира» (говоря современным языком, «пейсмекерного механизма») вводит равноритмичную речь, исключая редукцию гласных звуков путём введения нейтрального гласного в сочетания стечения согласных. И разноритмичное слово «здравствуйте» временно превращается в равноритмичное «ЗэДэРАВэСэТэВУЙэТЕ». Все слоги получаются идентичными, как одинаковые бусины на нити. Данное правило блокирует появление речевых судорог и способствует угашению патологического речедвигательного стереотипа (на языке так любимых Ю.Б. Некрасовой символов – «Дракона заикания»). В дальнейшем же этот «буксир» становится минимальным благодаря введению правил полного стиля произношения и взаимодополнения его со стилем разговорным.

В словаре под редакцией Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской выделяются такие фонетические *стили произношения*, как полный и разговорный [6]. Полный стиль – это звуковая форма речи или её отдельных отрезков (в зависимости от необходимости) в несколько замедленном, тщательном произношении, но согласно правилам действующей литературной нормы. Полный стиль может колебаться от посложного произношения до обычного, но чёткого, без выпадения безударных гласных, а также некоторых согласных и слияния их.

Полный стиль свойствен, в частности, публичной речи, когда слова произносятся «в их идеальном фонетическом составе», т. е. ясно и отчётливо. В повседневной речи мы произносим совершенно отчётливо (т. е. полным стилем) не всю нашу речь целиком, а либо отдельные фразы, либо отдельные слова, либо даже их части. Так бывает в тех случаях, когда мы употребляем редкое или малоизвестное для собеседника слово или когда говорим на расстоянии (по телефону, из другой комнаты, а также в случаях привлечения внимания к определённым элементам речи). В случае полного стиля проявляется так называемый идеальный фонетический состав слов, стирающийся в той или иной мере тогда, когда мы быстро (а тем более небрежно) произносим фразу.

Неполный (разговорный) стиль – звуковая форма речи, произнесённая в несколько убыстрённом темпе при отсутствии её четкости, что влечёт за собой ряд изменений, но обязательно в пределах действующей литературной нормы. Характерными фонетическими особенностями неполного стиля (сравнительно с полным стилем) является большая редукция безударных гласных, доходящая в небрежной скороговорке

до их полного выпадения, большая ассимиляция согласных и выпадение некоторых из них. Особенности неполного стиля касаются не только звукового состава речи, но и её слогового строения и ритмики. Мелодика слова становится живой и разнообразной, но не выходит за пределы литературной нормы.

Употребление неполного стиля также социально обусловлено: когда мы говорим среди товарищей, в своей семье или среди лиц примерно одного возраста, то нет надобности в подчёркнуто тщательном произношении. Неполный стиль употребляется чаще, чем полный, а изменения, происходящие в нём, в ряде случаев создают произносительные дублеты, особенно в часто употребляемых словах (здравствуйте – здрасте).

Впервые вопрос о стилях произношения (или *фонетических стилях*) был обозначен Л.В. Щербой в работе «О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова», вышедшей в 1915 году в «Записках неофилологического общества» при Петроградском университете (вып. 8). Изначально лингвист ссылается на П. Пасси, который ещё в 1887 году обращал внимание на различные стили говорения. Л.В. Щерба отмечает «объективно существующее в связной речи разнообразие произношений» и задумывается о том, «как относятся друг к другу объективно встречающиеся в разных условиях формы глагола “говорит”: [gʌvʌr'it], [gəvʌr'it], [gəvr'it], [gər'it], [gr'it]». Специалист в области языковедения называет данные формы «зародышами будущих языковых состояний» и объясняет их наличие психологическими причинами, ассимиляцией и вариативностью ударения [11].

Идеальный фонетический состав слов применяется, «когда мы употребляем редкое, для собеседника малоизвестное слово, когда говорим из другой комнаты, когда говорим занятому, рассеянному, тугоухому и т. п., когда поправляем детей, когда хотим привлечь внимание на то или другое слово или даже часть его (когда для понимания смысла фразы важен тот или другой морфологический элемент), когда тянем слова в недоумении или удивлении, когда говорим нараспев или попросту поём». В словарях предлагается принять за правило печатать всегда две транскрипции: одну – обнаруживающую идеальный фонетический состав слов, и другую – транскрипцию связной речи. Далее внимание лингвиста уделяется проблеме различения долготы и краткости гласных в разных языках. По его мнению, «для русского языка данное различие несвойственно, тогда как в немецком это факт капитальнейшей важности» [11].

В настоящее время полный стиль произношения является ведущей технологией в *системе семейной групповой логопсихотерапии* (Ю.Б. Некрасова, Н.Л. Карпова, И.В. Янченко, А.Ю. Кругликова, А.Д. Яковистенко, Е.З. Загородникова, В.В. Аксючиц, С.А. Гончаренко). Введение полного стиля произношения как основного средства восстановления нарушенной речевой функции при заикании способствует выработке саморегуляции темпоритмической стороны речи у заикающихся подростков [12]. Овладение данной технологией предполагает поэтапное формирование нового динамического стереотипа речи и способствует достижению плавности речи.

На всех этапах автоматизация речевых правил происходит сразу как на материале «эталонных текстов» в речевых упражнениях, так и – это является принципиально важным – в непосредственных диалогах, игровом моделировании ситуаций

общения, ролевых постановках, публичных выступлениях всех участников группы (как пациентов, так и родителей; как в организованном, так и в неорганизованном домашнем пространстве). Выделяются две формы речи: экспрессивная и речь в аутогенной тренировке. В ходе всего логопсихотерапевтического процесса осуществляется использование психотерапевтических бесед, метода «столотерапии», телесно-двигательных и логоритмических упражнений (в том числе как снимающих повышенный контроль за качеством речи в пользу смыслового содержания). Используемые методы распределяются от «сложного к простому»: все правила речи изначально предлагаются в ситуации максимально сложной – публичное выступление. Затем все техники подробно разбираются, автоматизируются и становятся доступными для самостоятельного закрепления. Функциональные речевые тренировки в реальных жизненных ситуациях проводятся с самого начала курса.

Эффективность использования данного метода подтверждалась диссертационными исследованиями И.В. Янченко (2006), А.Д. Яковистенко (2008) на материалах групп семейной логопсихотерапии Таганрога, Самары, Москвы, Владивостока.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- полный стиль произношения является одной из основных логопедических технологий в методике семейной групповой логопсихотерапии;
- полный стиль произношения формирует стабильность темпоритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых благодаря последовательной и поэтапной работе по овладению новым речевым навыком;
- овладение полным стилем произношения предполагает взаимопроникновение логопедических и психологических технологий;
- благодаря освоению нового речевого навыка патологическое состояние страха речи при заикании замещается на саногенные состояния речевого успеха и коммуникативного удовольствия.

Литература

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1957.
2. Логопедия: Заикание. Хрестоматия / Сост. Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова. – М.: В. Секачев, 1998.
3. Лукашевич И.П., Шипкова К.М., Шкловский В.М. Структурный подход к представлению и анализу нейропсихологической информации // Медицинская техника, № 5, 1998. – С. 18–21.
4. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: Автореф. дисс. … д. психол. н. – М., 1992.
5. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. – М.: Флинта, 1998.
6. Поварова И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи. Монография. – СПб: Речь, 2005.
7. Семейная групповая логопсихотерапия: исследования заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М. – СПб: Нестор-История, 2011.
8. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса. – М., 1981.

9. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. – СПб: Азбука, 2013.
10. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова / Избранные работы по русскому языку. – М., 1957. – С. 21–25.
11. Янченко И.В. Полный стиль произношения как средство восстановления нарушенной темпоритмической стороны речи у заикающихся подростков // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. – Таганрог: Изд-во ТГПИ им. А.П. Чехова, № 2, 2014. – С. 70–75.

А.В. Дорошенко,
магистрант ТГПИ, Таганрог

ПОЛНЫЙ СТИЛЬ ПРОИЗНОШЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ВОССТАНОВЛЕНИЯ НАРУШЕННОЙ ТЕМПОРИТМИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ

Подростковый возраст занимает особое место в проблеме заикания. Именно в этом возрасте заикание встречается чаще всего. Нарушение темпоритма является одним из ведущих компонентов в структуре заикания, характеризуется стойкостью и вариабельностью проявления (М.И. Буянов, Н.А. Власова Б.З. Драпкин). Особенности темпоритмических характеристик речи у заикающихся подростков зависят от формы речи, степени выраженности нарушения, индивидуального психологического статуса и проявляются в изменении длительности структурных сегментов речевого сигнала и коэффициента их вариации.

В настоящее время по-прежнему существует потребность в поиске эффективных способов восстановления нарушений темпоритмической стороны речи, в этом и состоит актуальность нашего исследования. К таким средствам, по мнению Ю.Б. Некрасовой, можно отнести полный стиль произношения.

Данный термин был обозначен лингвистом Л.В. Щербой, который определил полный стиль произношения как отчётливое и тщательное произношение речи. Ю.Б. Некрасова предложила использовать полный стиль произношения в работе с заиканием, определив его как устную речь с нередуцированным произнесением ударных и безударных гласных звуков.

Целью нашего научно-практического исследования стало изучение полного стиля произношения как средства восстановления нарушенной темпоритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых. Мы предположили, что введение полного стиля произношения как основного средства восстановления нарушенной речевой функции при заикании может способствовать выработке саморегуляции темпоритмической стороной речи у заикающихся подростков и взрослых. Для доказательства данной гипотезы нами было проведено следующее экспериментальное исследование.

Летом 2012 года мы принимали активное участие в исследовании темпоритмической стороны речи, которое проводилось в процессе подготовки и организации работы экспериментальных групп семейной логопсихотерапии на базе Психологического института РАО (Москва) под руководством Н.Л. Карповой. Экспериментальную группу составили заикающиеся подростки и взрослые в возрасте от 13 до 35 лет (10 человек), логопсихотерапевтическое воздействие длилось две недели. В исследовании также принимали участие родители и родственники заикающихся, выпускники предыдущих логопсихотерапевтических групп.

В ходе диагностики мы использовали следующие методы эмпирического исследования: а) изучение анамнестических данных; б) опросники «Речевой дневник» (по Ю.Б. Некрасовой) и «Речевой дневник – 2» (по И.В. Янченко); в) методику «Определение уровня овладения новым речевым навыком в процессе логопсихотерапии» (Н.Л. Карпова, А.Д. Яковистенко); г) методику изучения саморегуляции навыка полного стиля произношения у заикающихся после логопсихотерапевтического воздействия в процессе публичного выступления и спонтанной речи (И.В. Янченко).

Остановимся поподробнее на нескольких методах нашего исследования.

Проанализировав дневники учащихся, можно сделать вывод о том, что после введения в речь полного стиля произношения у всех участников исчезли запинки в речи, речь стала более плавная, темп – замедленный.

На начальных этапах освоения полного стиля у участников возникали трудности, которые были связаны в невозможности удерживать полный стиль произношения в различных ситуациях общения с другими людьми, поэтому непроизвольно удерживать полный стиль произношения при общении удавалось только совместно с участниками группы, а при общении с незнакомыми людьми чаще всего приходится концентрировать своё внимание на речи.

К окончанию логопсихотерапевтической работы у большинства испытуемых формируется установка на положительный исход овладения новым речевым навыком («Я хочу и могу говорить», «Я скажу»), повышается речевая готовность. Они пишут в дневниках: *«Теперь я точно знаю с помощью каких упражнений, мне можно избавиться от заикания навсегда»* (В. А., 21 год)*, «Чувство, что теперь ты можешь всё»* (В. Е., 27 лет).

Результаты исследования по окончании курса показали, что динамика положительных изменений речевой готовности участников логопсихотерапевтических групп напрямую связана:

• с динамикой психических состояний, в частности – с формированием состояний успеха коммуникации, творчества и сотворчества, настроенности на саморазвитие, что подтвердило проведённое ранее исследование Н.Н. Скуратовской (1993), где было доказано, что при частых повторах и закреплении эти состояния ведут к положительной динамике как речевых, так и личностных изменений, связанных с речевым общением, в частности, меняют речевую установку «Я не скажу» на установку «Я могу и буду говорить по-новому»;

• со снижением (снятием) логофобии и общей речевой тревожности, с формированием речевой саморегуляции. В процессе логопсихотерапевтической работы заикавшиеся овладевают новой речевой техникой, «выравнивающей» речь, и отраба-

тывают её применение в различных коммуникативных ситуациях, что позволяет им сформировать новую речевую установку: «Я могу говорить в любой ситуации, т. к. знаю, как с ней справиться», – и сознательно управлять своей коммуникативно-речевой деятельностью. Они пишут: *«Самое главное для меня – это, то, что я знаю теперь, как избавиться от напряжения в челюсти и говорить спокойно и плавно»* (О. О., 24 года), *«Полный стиль произношения позволяет мне справиться с моими запинками, теперь они мне не страшны»* (Г. А., 30 лет).

Отдельно необходимо выделить состояние удовлетворённости от собственной «звучащей» речи, от собственного голоса: *«По сравнению с той речью, которая была, моя новая речь – это сказка, чудо!»* (К. Е., 16 лет), *«Сегодня, когда я дома читала на первом запасе прочности, мне понравилось слушать свою речь и свой голос»* (О. О., 24 года).

В результате определения уровня овладения новым речевым навыком (полным стилем произношения) мы пришли к выводу о том, что в конце первой недели 80 % участников имели низкий уровень его освоения. Это проявлялось в том, что у пациентов отмечалось частичное осознание в обучении новой речи, т. е. желание изменить свою речь присутствовало, но оно носило неустойчивый характер. В конце второй недели у 80 % участников наблюдался уже третий уровень овладения новым речевым навыком, у пациентов появилось осознание, для чего нужен новый речевой режим, но всё-таки все правила речевого режима соблюдались только в пределах группы. И только у 20 % отмечался высокий уровень: в процессе всей работы у них наблюдался устойчивый интерес и совершенствование полного стиля произношения не только в рамках группы, но и за её пределами.

Анализируя данные о саморегуляции навыка полного стиля произношения у заикающихся после логопсихотерапевтического воздействия, мы пришли к выводу о том, что показатели его сформированности зависят от ситуации общения. В публичном выступлении большой контроль уделялся темпу речи, речевым паузам, чёткому произношению, в результате этого речевых запинок становилось значительно меньше у всех участников. В спонтанной речи данный контроль был значительно ниже, в результате этого полный стиль произношения в общении не всегда удавалось соблюдать, темп речи становился более быстрым, ухудшался контроль за речевыми паузами, чёткостью произношения, вследствие чего у учащихся вновь появлялись речевые запинки.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- полный стиль произношения является одной из основных логопедических технологий в методике семейной групповой логопсихотерапии;
- полный стиль произношения формирует стабильность темпоритмической стороны речи у заикающихся подростков и взрослых благодаря последовательной и поэтапной работе по овладению новым речевым навыком;
- овладение полным стилем произношения предполагает взаимопроникновение логопедических и психологических технологий;
- благодаря освоению нового речевого навыка патологическое состояние страха речи при заикании замещается на саногенные состояния речевого успеха и коммуникативного удовольствия.

Е.Н. Сметанина,
канд. филол. наук, сотрудник Речевого центра «Арлилия»

ЗАЧЕМ РИТОРИКА ЗАИКАЮЩИМСЯ?

Десятилетняя практика риторических тренингов в группах взрослых и подростков, исправляющих заикание, подарила мне многие минуты профессионального удовлетворения и искренней радости от сопереживания успеха учеников. Эти занятия стали эффективным и существенным компонентом системы логопедических и психотерапевтических методик исправления заикания. Почему?

Одно из сущностных определений заикания: «Заикание – это нарушенное общение». Одно из рабочих определений риторики: «Риторика есть наука о способах создания речевого поступка». Очевидно, что формировать новое речевое поведение заикающихся, бороться со страхом речи и ошибками мышления логопедам и психологам может помочь риторика. На наших занятиях ученики знакомятся с законами естественного гармоничного общения, учатся анализировать речевую ситуацию и взаимосвязь её компонентов, оценивают здравый коммуникативный смысл, заложенный в стандартных речевых действиях. Осваивая варианты таких речевых поступков, как знакомство, телефонный разговор, деловая и светская беседы, комплимент и поздравительная речь, публичное выступление и др., наши ученики наращивают речевую уверенность и ценный опыт эффективной коммуникации.

Важнейшим условием исправления заикания является соединение речи и спокойствия. Чрезвычайное внимание этому фактору уделяет автор методики «Устойчивая нормализация речи заикающихся» профессор Лилия Зиновьевна Арутюнян. Риторическое сопровождение помогает в организации функциональных тренировок, на которых отрабатываются и самые простые речевые поступки, и публичные выступления.

Желанная речевая свобода, живое словесное творчество предполагают умение импровизировать. Со времён древнегреческих риторов известны техники развития таких умений и навыков. На занятиях мы рассматриваем и пробуем осваивать универсальные модели развития мысли, которые в плане «изобретения текста» делают нас при желании настоящими речевыми perpetuum mobile.

Известно, что заикающиеся, прежде чем произнести, часто сочиняют и проговаривают свой текст внутренней речью. А поскольку, по очевидным причинам, привычным и образцовым текстом становится для них книжный текст, то и в устной речи заикающиеся часто говорят «как по писаному». Они используют много книжных элементов и в лексике, и в синтаксическом построении высказывания. Значит, чтобы помочь им уйти от прежнего речевого стереотипа, важно сделать их разговорную речь по-настоящему разговорной и вылечить её от этой стилистической приметы прежней, заикливой речи.

Исправление заикания – длительный и сложный процесс личностной перестройки, и он должен быть мощно мотивирован. Одним из стимулов упорной деятельной, творческой работы над собой может стать формирование речевого идеала по приме-

ру или представление о своём собственном успешном речевом имидже. В речевом центре «Арлилия» проводятся конкурсы ораторов среди выпускников, исправивших заикание. Они производят очень сильное впечатление на всех присутствующих. Регулярные встречи арлилиевцев, находящихся на разных этапах исправления заикания, на речевых экзаменах в форме публичных выступлений по разнообразным темам – «Это интересно», «Человек, которым я восхищаюсь», «Приезжайте – посмотрите!», «Моё любимое произведение искусства» и др., – диспутов на актуальные темы, конечно, дают воодушевляющие примеры для подражания. А на занятиях по риторике обсуждаются техники публичных выступлений, осваиваются основы высокого красноречия, т. е. у каждого есть возможность убедиться в том, что ораторскому мастерству можно научиться.

Несмотря на то, что в случае исправления заикания риторические тренинги выполняют вспомогательную функцию по отношению к логопедическим и психотерапевтическим практикам, их собственно психотерапевтическое воздействие очень существенно. Уходят стереотипы прежнего речевого поведения, корректируются ошибки мышления неумелого собеседника. Накапливается позитивный опыт удовлетворения от маленьких коммуникативных побед, радости речевого успеха в живом общении при соблюдении освоенных на риторических занятиях правил. Обретается речевая уверенность, развивается коммуникативная активность, расширяется круг общения.

Можно предположить, что риторические тренинги эффективны не только при исправлении заикания, но и в контексте разных логопедических и психотерапевтических методик. Хотелось бы надеяться, что студенты психологических и дефектологических факультетов будут изучать основы риторики и в своих будущих практиках использовать эти знания.

В.Д. Колодко,
сотрудник Речевого центра «Арлилия»

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИСПРАВЛЕНИЯ ЗАИКАНИЯ

В центре коррекции заикания «Арлилия» я работаю с момента его основания в качестве телесно-ориентированного психотерапевта и провожу групповые занятия по выразительному движению. С заикающимися работаю более 11 лет. За эти годы возникло понимание целей и задач работы и оформилась «Программа курса психотелесного развития». В своей работе я опираюсь на тот факт, что структура вербального и невербального общения одинакова, поэтому, улучшая невербальную составляющую общения на своих занятиях, параллельно с улучшением речи на логопедических занятиях и структуры речи в классе риторики, мы вместе формируем новое речевое поведение учеников центра «Арлилия».

Концепция курса сформирована в соответствии с методикой исправления заикания профессора Л.З. Арутюнян и опирается на принцип целостного подхода, при котором переформированию подвергается весь человек и его поведение, а не только его речь. Только в этом случае, как доказала профессор Л.З. Арутюнян, исправленная речь обретает устойчивость.

Чтобы понять, почему и как занятия по выразительному движению помогают наладить речевое общение и сформировать новое речевое поведение, давайте посмотрим на *особенности психофизического состояния заикающихся:*

- сильный страх речевого общения, с которым заикающийся не может справиться;
- замкнутость и закрытость, избегание ситуаций, связанных с общением, неумение устанавливать контакт;
- низкая самооценка, зависимость от чужого мнения;
- эмоциональная подавленность, тревожность или депрессивность, чувство одиночества;
- телесная скованность;
- нарушенная осанка (сколиозы, кифозы, лордозы);
- слабое дыхание и, как следствие, слабый звук, тихая речь.

Из перечисленного видно, что работать необходимо и с телом, и с эмоциями, и со стереотипами поведения.

Как мы это делаем? Работа проходит на групповом занятии. Мы становимся в круг, чтобы хорошо видеть друг друга. Это важно ещё и для того, чтобы у всех участников, включая инструктора, была равная позиция для взаимодействий. Основной приём в работе над вниманием – это копирование движений, мимики и голоса ведущего. Сначала роль ведущего выполняет инструктор, но постепенно эту роль осваивают и ученики.

Задача инструктора – создать на занятии условия, в которых ученики смогут получить новый опыт более эффективного и успешного общения, осознать этот опыт и присвоить его.

Как и вербальное общение, общение без слов имеет общую структуру: один активно что-то сообщает, другой внимательно воспринимает сообщение, и в определённый момент они меняются ролями. В общении очень важно не потерять и не исказить получаемую информацию. Поэтому, чтобы эффективно общаться, очень важно научиться управлять своим вниманием, устойчиво удерживать его и умело использовать обратную связь.

На занятиях по выразительному движению для общения вместо слов используются движения. Ученикам даётся задание внимательно наблюдать за ведущим и повторять его движения. Таким образом, осваивается позиция внимательного «слушателя». Необходимость повторять движения может вызывать страх ошибки и оценки, смущение или стыд. Но так как все находятся в равных условиях, возникает солидарность и поддержка друг друга. Эта поддержка помогает справиться с мешающими эмоциями, успокоиться, удержать внимание на ведущем и выполнить задание. Когда это начинает получаться и ученик уверенно справляется с эмоциями в позиции ведомого, ему предлагается стать ведущим, т. е. начать осваивать позицию «говорящего». В этой позиции он находится в центре внимания, а для заикающихся внимание к себе

часто вызывает эмоциональное напряжение и скованность. Так начинается следующий этап освоения своих эмоций.

Тем, кто долго испытывал гнетущее недоверие к окружающим людям, порождённое страхом речи, нужно много любви, доброго внимания и заботы, чтобы их души постепенно оттаяли. Мастерство и творчество инструктора, ведущего занятие по выразительному движению, направлено на создание и развитие такой атмосферы доверия и поддержки между учениками и на то, чтобы задания были посильны для учеников, а их новый опыт общения был успешным.

Описанная работа с вниманием позволяет снять телесные блоки и раскрепостить движения. Во многом скованность связана с гиперконтролем нашего ума за поведением в сложной ситуации. В описанном процессе копирования интеллект начинает решать непростую, но посильную для него задачу восприятия и воспроизведения движений. Сосредоточившись на этой задаче, он успокаивается, и тело расслабляется. После занятия многие заикающиеся отмечают не только раскрепощённость тела, но и отсутствие навязчивых и мешающих мыслей. Так обретается опыт расслабления тела прямо в процессе движения и взаимодействия.

Кроме работы с вниманием, для заикающихся важна работа с эмоциями. Нужно научиться не только выдерживать сильные эмоции, но и уметь быстро изменять своё эмоциональное состояние. Освоить этот опыт помогает музыка. На занятиях звучат музыкальные композиции с разной эмоциональной окраской, и, выражая эти эмоции в движении, усиливая их до гротеска, занимающиеся перестают бояться сильных эмоций, учатся их выражать. Важно научиться выражать разные эмоции в приемлемой для окружающих форме, а не сдерживать их в себе, превращая в психосоматические заболевания и неврозы, как это было при заикании.

Чувства и чувствительность – ещё одна тема для работы над собой на занятиях по выразительному движению. Как она связана с речью и общением? Во-первых, чувствительность к своему телу помогает научиться расслаблять его во время речи. Кроме того, диалог требует чувствительности к моменту смены ролей говорящего и слушающего (ведущего и ведомого). Это невозможно сделать по какому-то правилу или логически рассчитать. Определить эти моменты помогают чувство меры, чувство такта, чувство времени. Сильные эмоции заглушают чувства. Переживая сильные эмоции и напряжения в процессе старой речи, заикающиеся имеют мало опыта использования своих чувств, особенно в общении. Получить такой опыт и развить свою чувствительность можно, исследуя свои чувства во всевозможных взаимодействиях: визуальных, тактильных и звуковых. Работа с чувствами может начинаться тогда, когда сильные эмоции выражены и в душе воцаряется покой. Это важно, потому что чувства «расцветают» и становятся хорошо осознаваемыми в спокойном состоянии.

На этих примерах можно понять, как работает принцип целостности. На занятиях осуществляется одновременная работа и с эмоциями (выражение, переключение, чувствительность), и с телом (движения, ощущения, телесные контакты), и с умом (внимание, мысли, стереотипы поведения). Кроме этого, много времени уделяется работе с осанкой и позвоночником, т. к. это основа хорошего здоровья и источник нашей активности.

И, конечно, особо нужно выделить работу с голосом и дыханием. Звучать на занятии можно, не только копируя ведущего, но и как угодно и когда угодно, проявляя в этом собственную инициативу. Но есть и специальные звуковые взаимодействия, когда ученики общаются между собой разными звуками, наполняя это звучание разными смыслами и эмоциями. Бывают и совместные звучания, напоминающие хоровые песнопения.

Курс психотелесного развития в центре «Арлилия» состоит из 10 двухчасовых групповых занятий. В результате, как показывает анкетирование учеников, они развивают в себе следующие умения и навыки:

- распознавать и трансформировать сильные эмоции, трансформировать негативные эмоции (страх общения и речи) в покой;
- устанавливать и поддерживать разные виды контакта (визуальный, эмоциональный, тактильный, аудиальный);
- без смущения находиться в центре внимания, доверять людям и принимать их внимание как поддержку, а не как осуждение;
- быть открытыми и честными в общении;
- управлять своим вниманием в ситуации общения, видеть и себя и собеседника;
- выражать достоинство в любых ситуациях, проявлять его в речи, осанке, походке, жестах;
- сохранять раскрепощённость тела в процессе общения;
- и самое важное – делать всё это вместе, не отделяя одно от другого, т. е. выработать новую форму поведения в ситуациях, связанных с общением вообще и с речевым общением в частности.

С глубокой благодарностью хочу упомянуть имя Марии Аделы Палькос (Буэнос-Айрес, Аргентина), создателя системы развития человека «Рио Абьерто» («Открытая река»). Многие техники работы взяты из её системы и адаптированы мной для работы с заикающимися. Система «Рио Абьерто» существует уже более 50 лет и применяется в 13 странах Европы и Америки в совершенно разных областях человеческой жизни – от психотерапии и телесной реабилитации до цирка и театра. Тысячи людей улучшают качество своей жизни, занимаясь в центрах «Рио Абьерто». Техники этой системы позволяют работать с большими группами людей (до нескольких сотен человек). Группы в «Арлилии» более скромные – от 5 до 20 человек. В этой системе много форм работы, в центре «Арлилия» используются четыре: выразительное движение, растяжки, работа над собой, массаж.

Я прошёл обучение в институте «Рио Абьерто» в Буэнос-Айресе, являюсь инструктором и провожу занятия по этой системе в Москве с 2003 года. С программой курса психотелесного развития в центре «Арлилия» можно познакомиться не только теоретически, но и практически на моих занятиях.

Литература

1. Мария Адела Палькос. Краткое описание нашей работы. Система Rio Abierto, [Электронный ресурс]: rioabierto.ru.
2. Винченцо Росси. Жизнь в движении. Система Rio Abierto. – М.: Этерна, 2007.

С.В. Гусаров,
аспирант МПГУ

Е.Ю. Рау,
канд. пед. наук, проф. МПГУ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ ЗАИКАЮЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ КОМПЛЕКСА ТЕХНИЧЕСКИХ И ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПСИХОКОРРЕКЦИИ

Известно, что заикание, являясь судорожным нарушением речи, относится к наиболее тяжёлым формам речевой патологии, так как с трудом поддаётся стойкой коррекции, имеет тенденцию к рецидивам, особенно в подростковом возрасте и у взрослых. Согласно данным ряда отечественных и зарубежных авторов, заиканием страдают около 2–3 % всего населения детей и взрослых (Селивёрстов, Адамчук).

Многие авторы (Л.З. Арутюнян, Л.И. Белякова, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, Ю.Б. Некрасова, Г.Д. Неткачев, Е.Ю. Рау, М.Е. Хватцев, Н.А. Чевелёва и др.) отмечают в структуре заикания как речевые, так и неречевые проявления.

Основными показателями речевых проявлений в структуре заикания являются судорожные спазмы, возникающие в разных отделах периферического речевого аппарата (дыхательном, голосовом и артикуляционном) как физиологического целого (И.А. Сикорский), с преобладанием клонического или тонического компонента (Э. Фрешельс). По мнению Е.С. Казбановой и Е.Ю. Рау, речевая судорожность существенно нарушает речевую плавность и непрерывность, оказывая влияние на дезорганизацию темпоритмической стороны устной речи заикающихся в виде запинок судорожного характера, провоцирующих неуместные паузы, повторы, персеверации с использованием слов-эмболов, элементы речевой редакции, обедняющей речевое высказывание в целом, что, безусловно, затрудняет процесс общения с людьми. Все эти явления подкрепляются и усиливаются посредством проявления коммуникативно-психологических особенностей, что в структуре заикания подростков и взрослых становится доминирующим. Основным психоэмоциональным состоянием заикающихся становится разная степень выраженности логофобии, обусловленная ситуационно-коммуникативной зависимостью, что сопровождается разнообразными вегетативными реакциями, двигательными уловками (ритуальными действиями), напряжением разнообразных мышц, не принимающих участие в речевом акте. Частое повторение речевых неудач приводит к формированию так называемого «уловочно-коммуникативного поведения», направленного на избегание проблемных ситуаций общения, сужение круга контактов с людьми, что впоследствии снижает социальную адаптацию заикающихся в целом в разных сферах межличностного общения (Ж.М. Глозман, Е.Ю. Рау, В.М. Шкловский).

Таким образом, заикание представляет собой сложную комбинированную структуру дефекта, а его устранение предполагает комплексное психолого-педагогическое

воздействие. Современный подход к устранению заикания у подростков и взрослых позволяет выделить как наиболее эффективное логопсихокоррекционное направление, в рамках которого реализуется ряд самых ярких авторских методик (Л.З. Арутюнян, Ю.Б. Некрасова, Е.Ю. Рау). В рамках этих методик применяются как логопедические, так и психокоррекционные технологии.

Логопедические технологии направлены на выработку автоматизированных навыков речевой саморегуляции («рефлекса речевого спокойствия»), в основе которых – использование ритмики для развития и тренировки координированного функционирования различных отделов речевого аппарата. Это различные приёмы ритмизации речи: замедленное проговаривание с сохранением привычной слоговой редукции и ударности, ритмизированная речь, послоговое проговаривание, синхронизация речи с движениями пальцев ведущей руки, определяющая ритмо-интонационный рисунок фразы, скандированная речь с равноударными слогами, речь-дирижирование, полный стиль произношения и др.

Психокоррекционные приёмы направлены на коррекцию психоэмоциональной составляющей в структуре заикания, «воспитание личности» посредством применения ряда психолого-педагогических технологий, опосредованно влияющих на качество речи: директивное групповое воздействие наяву К.М. Дубровского, сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии Ю.Б. Некрасовой, Е.Ю. Рау, императивное внушение наяву на фоне сильного эмоционального напряжения при заикании по В.М. Шкловскому, логоритмика (В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, Е.В. Оганесян, Л.И. Белякова, Г.А. Волкова и др.), аутогенная тренировка (Ю.Б. Некрасова, Е.Ю. Рау, А.И. Лубенская, Б.З. Драпкин, Е.Л. Пеллингер, Л.П. Выгодская, Л.П. Успенская и др.), массаж (Е.А. Дьякова, И.А. Поварова, Е.Е. Шевцова и др.), пантомима, психогимнастика (А.В. Крапухин, Е.В. Харитонов, Л.М. Кроль, Е.Л. Михайлова, В.М. Шкловский и др.), арт-терапевтические методы в системе устранения заикания – библио- и символотерапия (Г.Д. Неткачев, И.З. Вельвовский, Ю.Б. Некрасова), сказкотерапия (Е.Ю. Рау), игротерапия (В.И. Добридень, Е.Н. Садовникова), музыкотерапия (З. Матейова, С. Машура), кинезитерапия, включая разнообразные двигательные и танцевальные техники (Ю.Б. Некрасова, Е.Ю. Рау, О.А. Беглова, Л.З. Арутюнян, М.Б. Соколова, Е.Н. Сметанина, В.Д. Колодко).

Вместе с тем известно использование приёмов коррекции темпоритмической организации речи с использованием технических и программных средств («Монолог», «Золотой голос», BreathMaker, Speech Easy, Speech-fluency-droid, Cure the Stuttering, DAF Assistant, DAF Professional, DAF/FAF Aid и др.), основанных на принципах изменения акустических характеристик речи (звукозаглушение, звукоусиление, ритмизация, Delayed audio feedback, Frequency-shifting auditory feedback), которые, применяясь преимущественно обособленно, вне комплексной логопедической и психокоррекционной работы, по нашим наблюдениям, не приносят пролонгированного результата. В то же время представляются актуальными психолого-педагогические условия и возможности применения технических и программных средств как способа устранения не только речевых, но и коммуникативно-психологических проявлений в структуре данного нарушения, в составе комплексной системы логопсихокоррекции Ю.Б. Некрасовой,

Е.Ю. Рау, реализующейся посредством последовательного прохождения основных четырёх этапов: 1) пропедевтического (психолого-педагогическая диагностика), 2) сеанса эмоционально-стрессовой терапии, 3) основного (активной логопсихокоррекции, направленной на формирование навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции), 4) контрольно-поддерживающей логопсихокоррекции, направленной на автоматизацию навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции.

С целью выявления наиболее адекватных для применения приёмов, используемых в технических средствах для коррекции темпоритмической организации речи, опираясь на данные, полученные различными исследователями (Armson, Brenaut, 1995; Webster, 1991; Kalinowski, 1993; Sark, 1996; Zimmerman, 1997; Stager, 1997; Hardgrave, Stuart, Ingham, Howell и др.) для некоторых акустических параметров (см. таблицы 1, 2), на этапе активной логопсихокоррекции нами использовались речевые задания разной степени сложности: сопряжённая, отражённая речь, вопросно-ответная форма речи, пересказ прочитанного с опорой на текст, составление самостоятельного рассказа на заданную тему, спонтанная речь в виде естественного речевого общения (экспромт). Каждое речевое задание выполнялось с помощью следующих приёмов воспитания речевой плавности: «Метроном», «Эхо», «Звукоусиление», «Звукозаглушение», DAF, FAF. После этого пациентам предлагалось субъективно оценить степень психологического комфорта при выполнении заданий с помощью того или иного приёма по оценочной шкале от 0 до 10, где 0 и 10 – минимальная и максимальная степень комфорта соответственно. Данные подвергались количественному анализу путём нахождения среднего балла, с округлением до целого, по каждому методу из выставленных пациентами оценок. Наиболее комфортными при подстройке и адаптации оказались методы «Эхо» (9 баллов) и «Метроном» (8). Далее «Звукоусиление» (6) и «Звукозаглушение» (4). Наименее комфортным, по оценке пациентов, оказался метод FAF (2 балла).

Для изучения возможности применения технических средств как вспомогательного средства в коррекции коммуникативно-психологических проявлений заикающихся мы применяли функциональные тренировки в реальных условиях коммуникации. В качестве тренинга пациентам предлагалось вступать в коммуникацию с незнакомыми людьми, используя технические средства как «буксир», который не даёт сбиться с нужного темпа и ритма: диалоги на улице, в магазине, метро и т. д. Коммуникативно-психологическая динамика пациентов подвергалась качественному анализу посредством изучения самоотчётов пациентов. Конкретные технические средства были выбраны на основании их удобства в применении, при этом важными факторами являлись малые габариты, вес технического устройства, его функциональность. Такими устройствами оказались аппараты «Монолог» и «Золотой голос».

С целью адаптации пациентов к работе с выбранными устройствами на этапе активной логопсихокоррекции нами были разработаны следующие шаги:

Демонстрация. На данном этапе мы показывали работу приборов на личном примере, объясняли их функции, основные приёмы и принципы работы. Демонстрировали образцы собственной речи, последовательно изменённой с помощью методов «Метроном», «Эхо», «Звукозаглушение», «Звукоусиление», FAF.

Исследование	Задача	*n*	Время	4 мс	25 мс	50 мс	75 мс	195 мс
Webster, 1991	Чтение	9	1	28%				
Kalinowsli, 1993	Чтение	9	1			55%		
	Чтение, быстрое	9	1			83%		
Sark, 1996	Чтение	14	3		50%	71%	75%	
	Чтение, быстрое	14	3		50%	76%	76%	
Brenaut, 1995	Телефонный разговор	7	4				34%	
Zimmerman, 1997	Телефонный разговор	9	2				62%	
Stager, 1997	Чтение, медленное	10	2					85%
Усредненно	Все	55	4	28%	50%	71%	62%	85%
Усредненно	Чтение	39	4	28%	50%	71%	76%	85%
Усредненно	Телефон	16					48%	

Таблица 1. Задержка акустической обратной связи (Delayed auditory feedback)

Исследование	Задача	*n*	Время	4 мс	25 мс	50 мс	75 мс	195 мс
Webster, 1991	Чтение	9	1	28%				
Kalinowsli, 1993	Чтение	9	1			55%		
	Чтение, быстрое	9	1			83%		
Sark, 1996	Чтение	14	3		50%	71%	75%	
	Чтение, быстрое	14	3		50%	76%	76%	
Brenaut, 1995	Телефонный разговор	7	4				34%	
Zimmerman, 1997	Телефонный разговор	9	2				62%	
Stager, 1997	Чтение, медленное	10	2					85%
Усредненно	Все	55	4	28%	50%	71%	62%	85%
Усредненно	Чтение	39	4	28%	50%	71%	76%	85%
Усредненно	Телефон	16					48%	

Таблица 2. Изменение частоты обратной связи (Frequency-shifted auditory feedback)

Невербальные и вербальные тренировки. Данный этап – этап адаптации к устройству, его функциям, коррекционным приёмам, чувству ритма, трансформации собственной речи.

А) Пациенты учились управлять различными функциями технических устройств, такими как понижение-повышение громкости, подключение одновременно двух функций: «Эхо» + «Метроном».

Б) Происходила апробация собственной спонтанной речи с помощью метода «Эхо», с различной степенью задержки сигнала, испытуемые учились чувствовать ритм посредством приёма «Метроном» с помощью невербальных и вербальных приёмов, таких как перебрасывание мяча друг другу в определённом ритме, движения под метроном различными частями своего тела: голова, плечи, руки (хлопки), бёдра, ноги.

В) Далее пациенты учились ритмизировать собственную речь с использованием приёма «Метроном» посредством речевых упражнений.

С целью изучения возможности применения технических средств для коррекции коммуникативно-психологических проявлений в структуре заикания мы использовали приём «Функциональные тренировки», который проводился на этапах активной логопсихотерапии, контрольно-поддерживающей логопсихокоррекции и включал в себя следующие этапы:

1. *Демонстрация*. На данном этапе логопед совместно с пациентами выходил на улицу и задавал вопрос в необходимом (замедленном) темпе и ритме, которые поддерживались с помощью технического устройства, первому встретившемуся человеку.

2. *Настрой на контакт с собеседником.* Логопед указывает взглядом на собеседника, которому необходимо задать вопрос.

3. *Диалог с собеседником,* осуществляемый пациентом самостоятельно в реальной коммуникативной ситуации.

4. *Развёрнутый диалог с собеседником* посредством творческого моделирования конкретной речевой ситуации.

5. *Адаптация пациентов к спонтанному диалогу* без технической поддержки, для развития навыков речевой, психической и мышечной саморегуляции.

Данные о динамике изменений коммуникативно-психологических проявлений пациентов подвергались качественному анализу посредством анализа самоотчётов, которые наглядно иллюстрировали переживания. Качественный анализ самоотчётов пациентов позволил отметить положительную динамику коммуникативно-психологических проявлений.

Выписки из самоотчётов:

С.: *«Было очень трудно подойти к незнакомому человеку, хорошо, что был наушник, я сосредоточилась на нём и не запнулась».*

Д.: *«Вначале было очень дискомфортно подстраиваться, хотелось говорить быстрее, а когда ускорялся – сразу эхо! Это вызывало раздражение поначалу, а когда привык, даже понравилось “никуда не спешить”».*

Р.: *«Тренируя речь на улице, важно понимать, для чего это делаешь, понимать, что людям, которых ты так боишься, в общем-то всё равно; я для себя это делаю, я хочу свою жизнь изменить».*

А.: *«Первый раз думал, что не смогу. Вы помогли своим примером, и я смог так же, я это сделал! Сейчас уже намного легче, разговоры с людьми начинают доставлять мне удовольствие».*

И.: *«Тренирую свою речь везде, со знакомыми, соседями, в транспорте… Прибор очень помогает не сбиться с нужного темпа, уже жду, когда можно будет попробовать без него».*

В.: *«Самое замечательное, что постепенно не только исчезает страх говорить, но и растёт уверенность и стремление к изменениям, к победе в других областях жизни».*

Качественный анализ проведённого эксперимента подтверждает целесообразность применения технических и программных средств в системе комплексного логопедического воздействия в качестве интегративных логопсихокоррекционных технологий, направленных как на коррекцию речи заикающихся подростков и взрослых, так и на формирование позитивных и значимых в структуре личности коммуникативно-психологических аспектов. Вместе с тем актуальна необходимость дальнейших детальных исследований в данном направлении, связанном с поиском наиболее эффективных путей преодоления коммуникативных нарушений в структуре заикания.

ФОТОДОКУМЕНТЫ С ЗАСЕДАНИЯ КРУГЛОГО СТОЛА ПАМЯТИ Н.И. ЖИНКИНА И Ю.Б. НЕКРАСОВОЙ

Президиум (слева направо): Д.Б. Богоявленская, гл. н. с. ПИ РАО, С.Н. Шаховская, проф. МПГУ, Н.Л. Карпова, вед. н. с. ПИ РАО. Докладчик – С.В. Гусаров, аспирант МПГУ

Участники Круглого стола в Большой аудитории Психологического института РАО

Материалы круглого стола «ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ И ОДАРЁННОСТИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД» (памяти Н.С. Лейтеса)

Н.Л. Карпова,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

ОБЗОР ЗАСЕДАНИЯ КРУГЛОГО СТОЛА ПАМЯТИ Н.С. ЛЕЙТЕСА

22 апреля 2014 г. в Психологическом институте РАО состоялся круглый стол **«Проблема индивидуальных различий и одарённости: современный взгляд»**, посвящённый **памяти Натана Семёновича Лейтеса** (1918–2013), одного из ведущих отечественных специалистов в области психологии способностей и одарённости. В работе круглого стола приняли участие сотрудники Психологического института и учёные московских вузов и научных центров.

Открыл заседание зам. директора ПИ РАО **М.К. Кабардов**, он подчеркнул особую роль личности Н.С. Лейтеса, который с 1945 года был сначала аспирантом Б.М. Теплова, а потом научным сотрудником института, продолжая помогать в исследованиях молодым и опытным сотрудникам до последних дней своей жизни, и был для всех примером настоящего учёного, педагога и человека. Об основных жизненных событиях и научной деятельности Натана Семёновича рассказала старейший сотрудник института, доктор психологических наук **Э.А. Голубева.** Она работала с Лейтесом в одной лаборатории ещё под руководством Б.М. Теплова, который выражал симпатию и уважение к особому исследовательскому таланту своего ученика. Э.А. Голубева подчеркнула целенаправленность Н.С. Лейтеса: он был практически единственным, кто начал разрабатывать в нашей стране оригинальное направление исследований соотношения возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков как условия, необходимого для понимания отдельных случаев становления одарённых детей.

Глубокую оценку работ Н.С. Лейтеса дал **В.Э. Чудновский** (вед. н. с. ПИ РАО), который был одним из его первых аспирантов и гордится многолетней дружбой с ним. Отметив, что Натан Семёнович был замечательным научным руководителем, в котором строгость и требовательность сочетались с почти отеческой заботой, выступающий отметил замечательную способностью Лейтеса интуитивно и безошибочно определять главную изюминку проблемы и наиболее рациональное направление исследо-

вания. Было отмечено, что свой талант учёный отдавал проблеме одарённости, которая долго не приветствовалась официальной наукой, недооценивавшей роль природного, индивидуального в жизни человека и его психическом развитии. Также Натан Семёнович показал, что нравственность человека не просто результат усвоения определённых норм и принципов, что существуют внутренние предпосылки нравственности, что нравственная потребность может играть ключевую роль в умственном развитии взрослеющего человека. Он писал: «В наш век развития кибернетики, когда так сближены понятия о мозге и автоматах, особенно важно не упускать из виду *человечность ума*».

Н.И. Чуприкова (гл. н. с. ПИ РАО) проанализировала значение описанных Н.С. Лейтесом жизненных характеристик школьников для теории природных основ индивидуальности и личности. Отметив, что Лейтес представил жизненные характеристики школьников, принадлежащих к разным типам нервной системы – общим и специально человеческим, выступающая обратила внимание на то, что в его работе использован метод наблюдения, которое проводилось на уроках, в беседах, во внешкольной деятельности. Сейчас этот метод не популярен, но только он может дать ценностную системную характеристику психологических индивидуальных качеств личности и поведения, поскольку тесты, опросники и экспертные оценки характеризуют только отдельные стороны и проявления индивидуальности и личности.

Председатель МПО **Д.Б. Богоявленская** (гл. н. с. ПИ РАО) отметила возрастание роли теории Н.С. Лейтеса, поскольку проблема выявления и сопровождения одарённых детей приобретает всё большую актуальность. Важны указания Н.С. Лейтеса на то, что при быстром умственном подъёме специфические возможности отдельных возрастов могут как бы суммироваться, оказывать совместное действие, что приводит к многократному их усилению. По мнению Лейтеса, понятие «возрастная одарённость» привлекает внимание к тому, что характеризуется именно ребёнок, и акцент на раннее выявление одарённости образует серьёзные риски как в развитии одарённости, так и в развитии личности этих детей.

В.И. Панов *(*зав. лабораторией ПИ РАО) подчеркнул, что в начале 1990-х годов Н.С. Лейтес был приглашён в качестве консультанта при разработке системы диагностики уровня подготовки детей к обучению в школе, где настаивал на особо осторожном подходе к выявлению одарённых детей. Именно введённое Лейтесом понятие «возрастная одарённость» и его уточнение определения «дети с признаками одарённости» были отражены в Рабочей концепции Министерства образования РФ (под ред. В.Д. Шадрикова).

В своих воспоминаниях об Н.С. Лейтесе **Г.Г. Граник** *(*зав. лабораторией ПИ РАО) прежде всего отметила гражданскую и нравственную позицию учёного: он был совестью коллектива института. Натана Семёновича отличала особая деликатность и внимание к коллегам – не только к их научным делам, но и к жизненным проблемам. В его облике очень трудно разделить «человеческое» и «профессиональное». А в научном плане особо отличался стиль текстов Н.С. Лейтеса – чёткий и ясный, художественно-образный, чего он требовал и от своих аспирантов и коллег, сотрудничая, по просьбе Б.М. Теплова, с редакцией журнала «Вопросы психологии». Об этом сказала в своём выступлении и **З.Н. Новлянская** (вед. н. с. ПИ РАО), отметив целый

ряд рецензий Натана Семёновича, которые помогли ей во многих работах – и научных, и научно-популярных. Он всегда умел найти в любой работе самые главные «точки роста», подсказывая перспективные направления для дальнейшего научного поиска. Так, высказывая критическое замечание относительно недоопределённости термина «впечатлительность», которым был обозначен один из компонентов литературно-творческих способностей, он посоветовал рассмотреть его в плане эстетических эмоций и отношений, что помогло выйти на проблему эстетического отношения к жизни как первоосновы художественного творчества.

А.А. Мелик-Пашаев (зав. лабораторией ПИ РАО) особо отметил оказанную Н.С. Лейтесом помощь в различении родовой, общечеловеческой – возрастной – художественной одарённости и одарённости индивидуальной, которая требует своей реализации именно в художественном творчестве. Выступающий подчеркнул, что из этого следует целый ряд важных выводов, касающихся педагогической стратегии, критериев оценки, принципов диагностики художественного развития детей. Поэтому некоторые работы Натана Семёновича были опубликованы в журнале «Искусство в школе».

Е.И. Щебланова (зав. лабораторией ПИ РАО) в своём выступлении говорила об уникальности Н.С. Лейтеса как человека и учёного. Его обширные научные исследования, обобщённые в целостной концепции возрастной одарённости, создали научный фундамент отечественной психологии одарённости. Развитые им теоретические положения о природе и структуре детской одарённости не только не теряют своей актуальности и значимости, но их важность становится всё более очевидной по мере накопления данных по этой проблеме в мировой науке.

Л.А. Карпенко (вед. н. с. ПИ РАО) рассказала о некоторых эпизодах научного пути Н.С. Лейтеса, в частности, о его работе в 1990-е годы в составе группы «Психология личности», возглавляемой А.В. Петровским, а затем в лаборатории теории и истории психологии. Проведённый анализ направлений исследований Н.С. Лейтеса и основных его монографий и статей показал его значительный вклад в теорию и практику отечественной психологии, подчеркнула выступающая.

Воспоминания **М.С. Старчеус** (проф. Московской консерватории им. П.И. Чайковского) были о многолетней дружбе с Натаном Семёновичем, которая началась с противоположных рецензий на книгу, которую они оба рецензировали по просьбе издательства. Приветливое и внимательное отношение к «оппоненту» и искреннее стремление «во всём разобраться», никого не подавляя и ничего не навязывая, определило на долгие годы диалогическое творческое взаимодействие и помощь автору – сотруднику проблемной лаборатории музыки и музыкального образования. В отличие от многих маститых рецензентов, Н.С. Лейтес никогда не требовал – он, скорее, «обращал внимание автора». Такое же деликатное руководство научной работой отметил бывший аспирант Н.С. Лейтеса **А.Б. Орлов** (проф. Высшей школы экономики).

В своём выступлении **Н.Л. Карпова** (вед. н. с. ПИ РАО) рассказала о тесном сотрудничестве с Н.С. Лейтесом в последние десятилетия его жизни. «Способности, труд, талант» – так называется одна из его первых (1961 г.) небольших книг. Разбирая в течение многих дней архив (более 30 папок) и библиотеку Натана Семёновича с Валентиной Ивановной Рождественской, верной его женой и соратни-

цей (прожили вместе полвека, работали ещё в лаборатории Бориса Михайловича Теплова), постоянно отмечали преобладание именно темы вышеназванной книги. Особый талант самого Н.С. Лейтеса состоял в «родственном внимании» к собеседнику, в умении заинтересованного тонкого наблюдателя психологических явлений давать им глубокий анализ. Последние 20 лет Натан Семёнович активно участвовал в анализе работы групп семейной логопсихотерапии, в написании двух больших коллективных монографий по библиопсихологии и библиопедагогике (2005, 2013), а также в подготовке ряда дипломных и диссертационных работ. И можно говорить о *школе Лейтеса* по исследованию способностей и возрастной одарённости, но также все, кто учился у Натана Семёновича и сотрудничал с ним, тоже прошли *школу Лейтеса* – учёного и человека.

Об интересных встречах с Н.С. Лейтесом, оставивших большой след в жизни, и о работе с ним поведали **Н.С. Ситникова** – внештатный сотрудник ПИ РАО, **А.И. Шувиков** – кинорежиссёр телеканала «Культура», **О.Л. Кабачек** – научный сотрудник РГДБ. А м. н. с. ПИ РАО **А.А. Голзицкая** рассказала о совместном с Н.С. Лейтесом, Н.Л. Карповой и Н.А. Ситниковой написании статьи «К проблеме индивидуальных различий в логопсихотерапии» (2009) и о его помощи в написании дипломной работы по исследованию проективной функции библиотерапии.

Во время заседания круглого стола были продемонстрированы фрагменты видеозаписей и фотографии из архива Н.С. Лейтеса и В.И. Рождественской. Текст материалов опубликован в сборнике и представлен на сайте ПИ РАО.

Опубликовано: Круглый стол по проблемам индивидуальных различий и одарённости // Вопросы психологии, № 4, 2014, с. 167–170.

Э.А. Голубева,
д. психол. наук, гл. н. с. ПИ РАО

О НАТАНЕ СЕМЁНОВИЧЕ ЛЕЙТЕСЕ

Когда мы говорим о Натане Семёновиче Лейтесе, старейшем отечественныом психологе, докторе психологических наук, почётном члене Общества психологов России, лауреате премии Правительства Российской Федерации (1998), мы вспоминаем не только его научные труды, но и особенности его личности – бескорыстную преданность науке, исключительную добросовестность, умение в трудных условиях отстаивать свои убеждения, гуманизм, постоянное стремление быть полезным людям.

Он был очень скромным и воспитанным человеком, не любил говорить о себе. Но благодаря одному из редакторов «Психологического журнала»[1] мы всё-таки знаем о нём и его семье. Натан Семёнович родился в г. Днепропетровске (бывшем Екатеринославе). В 1924 году его семья переехала в Москву. Его отец, юрисконсульт, по

[1] Лейтес Н.С. Изучать одарённость детей. Запись В.И. Артамонова // Психологический журнал. Т. 13. № 1, 1992, с. 147–164.

мировоззрению был толстовцем. Мать, врач по образованию, не работала по специальности, так как вела домашнее хозяйство и воспитывала троих детей. В доме была хорошая духовная атмосфера, много времени уделялось чтению художественной литературы, на детей не оказывалось психологического давления.

В 1937 г. Натан Семёнович с отличием окончил школу и поступил на филологический факультет МГУ. Под влиянием книги В.М. Экземплярского «Проблемы одарённости» и книги С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» в 1945 году он решил поступать в заочную аспирантуру Научно-исследовательского института психологии. При подаче документов Наталья Александровна Менчинская посоветовала ему поступать в очную аспирантуру и рекомендовала поговорить с Борисом Михайловичем Тепловым, который предложил написать вступительный реферат по книге Т. Рибо «Творческое воображение». Успешно сдав экзамен, Лейтес стал (едва ли не первым) аспирантом Бориса Михайловича Теплова. Под его руководством он защитил кандидатскую (1948) и докторскую (1970) диссертации об одарённых детях.

Поражает удивительная целенаправленность Натана Семёновича: он был практически единственным, кто начал разрабатывать в нашей стране оригинальное направление исследований соотношения возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков как условия, необходимого для понимания отдельных случаев становления одарённых детей. По существу, этому направлению он остался верен до конца своей научной деятельности, внеся уникальный вклад в отечественную науку. Он тщательно изучил особенности детей трёх возрастных групп: 8–9 лет (2-й класс), 12–13 лет (6-й класс) и 15–16 лет (9-й класс), введя понятие «возрастная одарённость», с помощью которого описывал обнаруженную им зависимость между становлением способностей ребёнка и специфическими возможностями детства, ходом возрастного созревания. Оказалось, что возрастные различия могут перекрывать и половые, и индивидуальные, поэтому их надо исследовать и учитывать при работе с каждым конкретным учеником.

Отдавая должное роли воспитания в психическом развитии ребёнка, он вместе с тем убедительно показал неправомерность отождествления процесса развития с «присвоением» закономерностей психического развития. На большом фактическом материале Лейтес рассмотрел проблему детской сензитивности и показал, что каждый возрастной период связан не только с приобретением новых возможностей развития, но и с потерями. Он выделил разные виды внутренних предпосылок одарённости: преходящие, которые исчезают при переходе на следующий возрастной этап, и те, которые становятся устойчивыми индивидуальными особенностями человека. Одарённость выявляется по мере того, как из череды сменяющихся возрастных свойств выступают те, которые укореняются, за которыми будущее. Иными словами, возрастное переходит в индивидуальное.

Лейтес тщательно подбирал для наблюдения «чудо-детей» и вундеркиндов на основе их различий по темпераменту, полагая, вслед за Б.М. Тепловым, что природной основой темперамента являются различия в общих свойствах высшей нервной деятельности, а также различия во взаимодействии двух сигнальных систем. Исследуя

проблему одарённости, он исходил из того, что не следует переоценивать формализованный, по существу, «измерительный» подход к одарённости, и считал необходимым качественный анализ этого феномена.

Будучи мастером наблюдения, он имел дело с самыми различными ситуациями: присутствовал на школьных уроках, преподавал в старших классах логику и психологию, был классным руководителем в 10-м классе, посещал своих учеников дома, гулял с ними по городу. В результате многомесячных, а иногда и многолетних наблюдений Лейтес создал интереснейшую галерею психологических портретов отдельных учеников – детей, подростков, юношей, – в которой убедительно показал, что «целое не только больше суммы частей – целостный образ не только конкретизирует, он углубляет проблему». Эта работа была настолько интересна и поучительна, что останется навсегда образцом того, как следует применять метод наблюдения в психологических исследованиях. Лейтес «прикасался» к растущему человеку «кистью художника», он показал большую «разрешающую» способность этого метода. По степени проникновения во внутренний мир человека созданные Н.С. Лейтесом психологические портреты могли поспорить с работами признанных мастеров живописи.

Чрезвычайный интерес и особую актуальность сегодня представляет проведенное Натаном Семёновичем исследование проблемы нравственной одарённости (1997). Он показал, что нравственность человека – не просто результат усвоения норм и принципов, что к ней существуют внутренние предпосылки и нравственная потребность может играть ключевую роль в умственном развитии взрослеющего человека. Он писал: «В наш век развития кибернетики, когда так сближены понятия о мозге и автоматах, механизмах, особенно важно не упускать из виду человечность ума». Можно считать, что это завещание Н.С. Лейтеса.

Необходима специальная работа специалистов по истории и методологии психологии для того, чтобы определить место оригинальной концепции Н.С. Лейтеса в отечественной науке, учитывая его основную устремлённость – сохранять «дух научности» (это его термин), в частности, опираясь на современную психогенетику и дифференциальную психофизиологию.

Натан Семёнович был учёным высочайшей квалификации, тонким психологом, обладавшим большой «интеллектуальной зоркостью», проникавшей в самую суть психологического явления. Его труды сочетают в себе фундаментальность рассмотрения научных проблем с простотой и логической стройностью изложения, они помогают понять значение педагогики, увидеть перспективу развития ребёнка, учат избегать поверхностности, шаблонности в оценках и характеристиках детей.

Н.С. Лейтес – автор десятка монографий и брошюр, под его руководством защищено 10 кандидатских диссертаций. Широко известны такие его работы, как «Об умственной одарённости» (1960), «Умственные способности и возраст» (1971) – книга, получившая первую премию Академии педагогических наук СССР, «Возрастная одарённость и индивидуальные различия» (Избранные труды) (1997, 2003), «Возрастная одарённость школьников» (2000). Под его руководством и с его авторским участием изданы учебное пособие для студентов «Психология одарённости детей

и подростков» (1996, 2000), коллективная монография «Библиопсихология и библиотерапия» (2005) и подготовлен её новый выпуск «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия», также подготовлен учебник психологии для педагогических институтов. Всего Н.С. Лейтесом было опубликовано более 100 научных работ. Его труды были переведены и изданы в Германии, Венгрии, Румынии, США.

Натан Семёнович был великолепным редактором. Он готовил к печати и редактировал двухтомник избранных трудов Б.М. Теплова. С огромным вниманием и заинтересованностью он относился к исследованиям молодых сотрудников и аспирантов, органически сочетая почти отеческую заботу об аспиранте и высокую требовательность. Работать под руководством Натана Семёновича считалось большой жизненной удачей. В нашей памяти и сердце навсегда останется светлый образ Натана Семёновича Лейтеса, большого учёного, талантливого и оригинального исследователя, товарища, замечательного человека.

Опубликовано: Натан Семёнович Лейтес
// Психологический журнал. Т. 35, № 3, 2014, с. 142–144.

В.Э. Чудновский,
д. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

НАТАН СЕМЁНОВИЧ ЛЕЙТЕС – УЧЁНЫЙ И УЧИТЕЛЬ

Прошло полгода. Не верится, что Натана Семёновича нет с нами. Наша дружба (сейчас могу сказать об этом с гордостью) продолжалась более 50 лет. Мы жили в разных концах Москвы, достаточно далеко. Но я постоянно чувствовал, что Натан Семёнович рядом. Что можно снять трубку телефона и услышать его голос, в котором столько тепла. Голос, в котором слышалось не только искреннее сочувствие чужому горю, но и искренняя радость чужой радости. Сама возможность снять трубку и услышать: «А Вы читали последний номер “Литературной газеты?”» – добавляла сил, помогала жить.

Натан Семёнович был замечательным научным руководителем. В его отношениях с аспирантами дружеская поддержка и почти отеческая забота сочетались со строгостью и требовательностью. Текст моей первой статьи я переделывал 10 раз. Натан Семёнович решительно возвращал очередной вариант с поправками и вопросительными знаками. Но когда был одобрен последний вариант текста и я отнёс его Борису Михайловичу Теплову, который был тогда редактором «Вопросов психологии», тот, увидев подпись Лейтеса, не читая, дал указание: «В набор».

Натан Семёнович обладал замечательной способностью интуитивно и безошибочно определять главную изюминку проблемы и наиболее рациональное направление исследования. В начале работы я принёс ему огромный ворох подготовленных материалов. Он внимательно прочитал и при встрече сказал: «Там есть одна фраза, обратите на неё внимание, и пусть она будет “изюминкой” проблемы». И действительно вскоре она выросла в проблему соотношения возрастных и индивидуальных особенностей в процессе развития. Показательный факт в биографии Натана Се-

мёновича: он разглядел в восьмилетнем мальчике, которого наблюдал среди второклассников, будущего учёного, доктора биологических наук.

Натан Семёнович оставил нам большое научное наследие. В течение многих десятилетий он отдавал свои силы и свой талант исследованию проблемы одарённости, которая долго не приветствовалась официальной наукой, недооценивавшей роль природного, индивидуального в жизни человека и его психическом развитии. Думаю, что сама проблема одарённости стала для него главной не случайно. Она стала следствием всей направленности его личности, его гуманизма, его человечности, его трепетного отношения к человеку и его природе. В то время как официальная наука настаивала на том, что способности есть результат усвоения социального опыта, главным интересом Натана Семёновича было таинство человеческой природы.

Он внёс большой вклад в понимание проблемы детской сензитивности. Если официальная наука ограничивалась характеристикой возможностей сензитивных периодов, Натан Семёнович обратил внимание на другую сторону развития «Я»: переход от одного периода к другому связан не только с приобретениями, но и с потерями. Он как бы предупреждал: будьте внимательны, постарайтесь использовать те возможности, которые предоставляет каждый возрастной период, – в противном случае многое будет безвозвратно упущено.

Натан Семёнович впервые показал сложную диалектику внутренних возрастных предпосылок одарённости. Он показал, что одарённость выявляется по мере того, как из череды сменяющихся возрастных свойств выступают те, которые укореняются, за которыми будущее. Возрастное переходит в индивидуальное. Он утверждал, что нельзя переоценивать формализованный, преимущественно измерительный подход к исследованию одарённости, и обратился к целостной личности. «Кому как не психологам, – писал он, – нужно знать и уметь описывать жизненную симптоматику, саму картину явления».

Натан Семёнович прикасался к растущему человеку кистью художника, и на свет появлялись шестилетний математик Саша, десятилетний астроном Эдик, ученик 4-го класса, международник по призванию, Костя… Натан Семёнович оставил нам уникальную галерею психологических портретов, научную и практическую значимость которой невозможно переоценить.

В своё время Б.М. Теплов, выступая на Учёном совете института и рассказывая о своих заметках психолога при чтении художественной литературы, заметил, что психологам нужно ещё много поработать, чтобы приблизиться к талантливым писателям по глубине проникновения во внутренний мир человека. Думаю, что по этому показателю психологические портреты Натана Семёновича могут поспорить с работами талантливых писателей. В самом деле, написанные им психологические портреты глубоко раскрывали внутренний мир взрослеющего человека и, что самое важное, его потенциальные возможности. Его психологические портреты предостерегают от шаблона в оценках и мнениях, учат умению видеть в как будто бы бесспорных достижениях и теневые стороны, мешающие максимальному развитию потенциальных возможностей.

Натан Семёнович был разносторонне одарённым исследователем. В своё время им была создана экспериментальная методика двигательного последействия, которая получила широкое распространение. Он внёс фундаментальный вклад в методиче-

ский арсенал психологической науки, показав огромные разрешающие возможности психологического наблюдения и монографического изучения детей. Блестящие возрастные и индивидуальные характеристики детей, выполненные Натаном Семёновичем, являются и, уверен, будут являться образцом психологического анализа. С его именем неразрывно связано исследование проблемы детской сензитивности.

Ещё один оригинальный вклад Натана Семёновича в психологическую науку: он начал разработку проблемы нравственности, которая, думаю, получит своё продолжение. Это не значит, разумеется, что нравственность как таковая является прирождённой. Но это значит, что существуют различные возрастные и индивидуальные предпосылки нравственности, и учёт этих предпосылок существенно обогатит психологию воспитания. Натан Семёнович показал, что нравственность человека не просто результат усвоения определённых норм и принципов, что существуют внутренние предпосылки нравственности, что нравственная потребность может играть ключевую роль в умственном развитии взрослеющего человека. Он писал: «В наш век развития кибернетики, когда так сближены понятия о мозге и автоматах, особенно важно не упускать из виду *человечность ума*».

Нет с нами Натана Семёновича. И вновь возникает вопрос: правда ли, что незаменимых нет? Да, правда. Но правда и то, что незаменимые есть. Никто и ничто не может заменить то, что сделал Натан Семёнович. И то, как он это сделал. Натан Семёнович навсегда занял место в нашей душе, нашей памяти, нашем сердце. И это место незаменимо.

Н.И. Чуприкова,
д. психол. наук, гл. н. с. ПИ РАО

ЗНАЧЕНИЕ ОПИСАННЫХ Н.С. ЛЕЙТЕСОМ ЖИЗНЕННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ТЕОРИИ ПРИРОДНЫХ ОСНОВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ

В книге «Об умственной одарённости» Н.С. Лейтес представил жизненные характеристики школьников, принадлежащих к разным типам нервной системы – общим и специально человеческим. Это яркие, увлекательные и развёрнутые психологические характеристики. По своему жанру они стоят в одном ряду с замечательной книгой Б.М. Теплова о психологических особенностях ума, воли и поведения, отличающих выдающихся полководцев.

В работе Н.С. Лейтеса использован метод наблюдения, которое проводилось на уроках, в беседах, во внешкольной деятельности. Сейчас этот метод не популярен. Но только он, по-видимому, может дать ценностную системную характеристику психологических индивидуальных качеств личности и поведения. Тесты, опросники, экспертные оценки характеризуют только отдельные стороны и проявления индивидуальности и личности, из них не составить целостной психологической картины. Для этого не обойтись без метода наблюдения. Но само наблюдение должно быть

целенаправленным и систематическим. Надо знать, что именно хочет наблюдать учёный. Хорошее наблюдение сложных явлений должно исходить из каких-то общих теоретических представлений. Научные факты всегда теоретически нагружены. Это справедливо и по отношению к наблюдаемым фактам поведения. Они также должны быть вписаны в определённую теорию, должны ей соответствовать и в определённом смысле её воплощать. Только тогда они будут иметь научное значение.

Теоретическая нагруженность портретов школьников, представленных в книге Н.С. Лейтеса, неоценима, и в этом их глубокое значение для психологической науки. Какая же теория воплотилась в этих портретах?

Н.С. Лейтес, ученик и ближайший сотрудник Б.М. Теплова, начал разработку грандиозной научной проблемы. Он поставил своей целью построить теорию индивидуальности человека, теорию индивидуальных различий на основе павловских представлений об основных свойствах нервной системы. Теория предполагает, что имеются природные биологические основы индивидуальности, что в природной основе многих индивидуальных различий людей должны лежать основные свойства их нервной системы. Поэтому в лаборатории было начато экспериментальное изучение свойств нервной системы человека – как общих для человека и животных (сила процессов возбуждения и торможения, их уравновешенность и подвижность), так и специально человеческих (соотношение первой и второй сигнальных систем). А Н.С. Лейтесу предстояло дать картину их жизненных проявлений. Предполагалось, что если свойства нервной системы действительно составляют мощный природный базис индивидуальности, то они должны находить ясное выражение в проявленных особенностях психики и поведения, в частности, в особенностях умственной деятельности. В исследовании Н.С. Лейтеса это предположение подтвердилось.

В течение длительного времени он наблюдал за поведением трёх учеников 10-го класса с примерно одинаковыми общими умственными способностями и с примерно одинаковыми высокими школьными отметками. Но многие особенности их умственной деятельности оказались очень разными и вместе с тем хорошо отвечающими теоретическим представлениям о таком ведущем свойстве нервной системы, как сила процессов возбуждения и торможения.

У двух учащихся обнаружилась непротиворечивая система таких особенностей умственной деятельности, которая имела все основания отнести их к сильному типу нервной системы. Это способность к обработке больших объёмов учебного и научного материала, широта интересов и сфер деятельности, способность к одновременной работе в разных направлениях, быстрое включение в работу, высокая концентрированность, малая утомляемость. У третьего ученика обнаружилась противоречивая система совсем других особенностей умственной деятельности, которая позволяла говорить об определённой способности нервной системы. Это повышенная утомляемость, легкая тормозимость посторонними внешними воздействиями, трудность быстрого вхождения в работу, нехватка времени для того, чтобы справиться с разными делами и занятиями. Однако эти особенности компенсировались за счёт тщательного планирования занятий, за счёт углублённого повторения материала, его всестороннего обдумывания и систематизации. Поэтому этот

ученик мог подчас достигать такой глубины понимания изучаемого, которая могла быть недоступна быстро и легко всё схватывающим ученикам с сильной нервной системой. Очень выразительна характеристика ума, которую даёт Н.С. Лейтес двум мальчикам с разной силой нервной системы. Один из них – Арсений, обладающий сильной нервной системой, «умён сразу», а второй – Павел, представитель слабой системы, «умён потом».

Также очень выразительно описаны Н.С. Лейтесом особенности мышления и умственной деятельности трёх школьниц, ярко представлены контрастные варианты их ума – не по величине и степени, а по направленности.

Ум двух девочек направлен на восприятие и познание конкретных явлений и фактов действительности. Их суждения о жизненных и изучаемых в школе явлениях характеризуются ясностью, чёткостью, определённостью деятельности и систематичностью. Высказываемые ими суждения о конкретных явлениях весомы и аргументированны. При этом для одной из девочек было характерно образно-поэтическое восприятие действительности, тогда как у другой этого не было. Она оставалась в рамках, как пишет Н.С. Лейтес, ярко выраженного «здравого смысла». Описанные особенности ума, его направленности этих девочек хорошо отвечают павловскому представлению о преобладании у них первой сигнальной системы.

Совсем другие особенности характеризуют ум третьей девочки. Он направлен в сторону формулирования общих понятий, поиска общих закономерностей и глубинного смысла наблюдаемых и изучаемых явлений. При этом в её высказываниях и суждениях можно увидеть определённую неполноту, недостаточную яркость чувственного восприятия. Система этих особенностей хорошо отвечает представлению о преобладании у данной девочки второй сигнальной системы.

Глубокий теоретический смысл имеют описанные Н.С. Лейтесом особенности языка и речи у девочек с преобладанием первой и второй сигнальной системы. Результаты наблюдений позволили сделать важное обобщение. У девочек с преобладанием первой сигнальной системы ведущая особенность речи состоит в переводе в словесно-вербальную форму результатов деятельности первой сигнальной системы. У них речь – это по преимуществу способ словесного выражения первосигнальных впечатлений. Такой способ может иметь два разных вида. Один вид характерен для Вики, – это речь образная, метафорическая, яркая. Второй вид, отличающий речевую продукцию Нины, – это речь чётко-конкретная, как пишет Н.С. Лейтес, «бесчувственно выражающая» близость её ума к действительности. Совсем другой характер носит речь Юли, у которой преобладает вторая сигнальная система: в её речи больше места занимают общие абстрактные понятия. Её речь, как пишет Н.С. Лейтес, по преимуществу выполняет функцию обобщения и отвлечения от действительности.

Хотя обе функции языка и речи обязательно представлены в психике и поведении всех людей, в их соотношении, как показано Н.С. Лейтесом, могут иметь место большие различия. Язык и речь разных людей могут быть в значительно разной степени нагружены либо образным, либо абстрактно-отвлечённым и обобщённым содержанием. Эти результаты наблюдений Н.С. Лейтеса имеют очень большое и явно недоо-

ценённое значение в контексте дискуссионных лингвистических и психологических проблем, касающихся значений слов языка. Книга Н.С. Лейтеса «Об умственной одарённости» – это классика отечественной психологии. Она должна входить в список книг каждого профессионального психолога.

Д.Б. Богоявленская,
д. психол. наук, гл. н. с. ПИ РАО

О ВОЗРАСТАЮЩЕЙ РОЛИ ТЕОРИИ Н.С. ЛЕЙТЕСА

В ситуации государственной важности проблема выявления и сопровождения одарённых детей приобретает всё большую актуальность. В связи с этим важным представляется указание Н.С. Лейтеса на то, что при быстром умственном подъёме специфические возможности отдельных возрастов могут как бы суммироваться, оказывать совместное действие. В результате это приводит к многократному усилению их действия, к удивительным проявлениям ума, которыми блещут некоторые дети. Вместе с тем Н.С. Лейтес подчёркивает сомнение в том, надолго ли сохранится возникшее сочетание внутренних условий умственного роста, поскольку дальнейшее развитие детей, у которых совместились черты их возраста и последующего, может протекать по-разному. Для обозначения такого рода феноменов, наблюдаемых в годы детства и отрочества, Н.С. Лейтес считает правомерным употреблять выражение «возрастная одарённость». По мнению учёного, употребление слов «возрастная одарённость» привлекает внимание к тому, что характеризуется именно ребёнок, чьи свойства ещё не указывают достаточно определённо на их уровень и своеобразие в будущем. Неучитывание данного факта при акценте на раннее выявление одарённости образует серьёзные риски как в развитии одарённости, так и в развитии личности этих детей.

Л.А. Карпенко,
канд. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

О НАУЧНОМ ПУТИ НАТАНА СЕМЁНОВИЧА ЛЕЙТЕСА

Прослеживая научный путь Натана Семёновича Лейтеса, отметим некоторые его вехи: в 1945 г. Лейтес окончил филологический факультет МГУ. В этом же году поступил в аспирантуру Института психологии АПН РСФСР, став одним из первых аспирантов и ближайшим сотрудником Б.М. Теплова (1896–1965). В 1948 г. он защитил кандидатскую диссертацию на тему «Склонность к труду как фактор одарённости». С 1965 по 1970 г. работал в лаборатории психофизиологии, возглавляемой, после Б.М. Теплова, В.Д. Небылицыным (1930–1972). В 1970 г. Н.С. Лейтес защитил докторскую диссертацию на тему «Возрастные и типологические предпосылки общих умственных способностей» [1]. С 1973 по 1978 г. он возглавлял группу по

изучению склонностей и способностей. В 1978 г. из-за разногласий с тогдашним директором покинул институт, уйдя на пенсию, но в 1986 г. по приглашению нового директора вновь вернулся теперь уже в НИИ ОПП АПН СССР.

Н.С. Лейтес был известнейшим специалистом в своей области. Он разработал концепцию детской одарённости и развития способностей детей, в которой одну из ведущих ролей отводил собственной активности ребёнка. Исследовал также индивидуальные стили умственной деятельности школьников, показал, что возрастное развитие происходит неравномерно.

После преобразования в 1993 г. Академии педагогических наук СССР в Российскую академию образования Натан Семёнович как главный научный сотрудник работал в группе психологии личности, возглавляемой А.В. Петровским [3]. В состав группы в то время также входили Л.А. Карпенко, М.Ю. Кондратьев и Е.Ю. Уварина. Исследовательская проблематика группы касалась генеза и феноменологии развивающейся личности в современном обществе. И хотя нельзя сказать, что Н.С. Лейтес непосредственно относился к научной школе А.В. Петровского, тем не менее тема его исследований была вполне в русле научной проблематики группы психологии личности.

В 1998 г. А.В. Петровский оставил административную работу в РАО и сосредоточился на научной работе в ПИ РАО и Университете РАО. Группа психологии личности была преобразована в лабораторию теории и истории психологии. Сотрудниками лаборатории в этот период были Н.С. Лейтес, Л.А. Карпенко, С.В. Ильина, О.В. Каекин, А.И. Сокова, И.Р. Айрапетян. Исследования лаборатории с этого периода были направлены на разработку основ теоретической психологии и создания энциклопедического словаря «Психологический лексикон» в 6 томах.

Н.С. Лейтес продолжал исследования проблемы одарённости в составе лаборатории вплоть до 2003 г. [2]. В отчётных статьях им была показана неразрывная взаимосвязь индивидуального и возрастного в признаках умственной одарённости. Он ввёл понятия «возрастные факторы одарённости», «возрастная одарённость». В центре его внимания были проблемы, связанные с трудностями диагноза и прогноза развития умственной одарённости. Однако он обращал внимание и на то, что теперешняя ситуация в школах может давать некоторые поводы для беспокойства: «Повсеместно выделяют группы учеников, которых называют одарёнными. Выделяют их по самым разным основаниям. Нужно бы деликатнее обращаться со словом “одарённый”, не злоупотреблять им».

«Разумеется, я не хочу сказать, – писал Н.С. Лейтес, – что надо вообще перестать пользоваться выражениями “одарённый ребенок”, “одарённые дети”. Эти во многом условные выражения нужны как описательные, в первом приближении. Но плохо, когда они становятся единственными, жёстко фиксированными. Чтобы этого не происходило, нужны некоторые варианты, формулировки, более конкретно обозначающие интересующих нас детей. Такую роль могут выполнять слова “признаки одарённости ребёнка”, “дети с признаками одарённости”. Вопрос о замене выражения “одарённый ребёнок” на выражение “ребёнок с признаками одарённости” – это не формальный, не схоластический вопрос об оттенках терминов, как это может кому-то показаться, а нечто реально значимое. От того или иного слово-

употребления зависит само осмысливание своей работы. От этого может зависеть и взаимопонимание с педагогами, с самими детьми, выделяемыми как одарённые, с обществом» [2].

С 2004 г., окончательно выйдя на пенсию, Н.С. Лейтес уже не работал в лаборатории теории и истории психологии. Его научные и исследовательские интересы в большей мере были связаны с проблематикой научно-исследовательской группы под руководством Н.Л. Карповой, с которой он сотрудничал с 1994 г.

Говоря о научных трудах Натана Семёновича, отметим, что в своих наиболее известных публикациях – «Об умственной одарённости» (1960), «Умственные способности и возраст» (1971), «Способности и одарённость в детские годы» (1984) – он проанализировал качественные различия в умственной одарённости школьников и представил оригинальный метод сравнения психологических характеристик одарённых детей, поставил вопрос о соотношении индивидуального и возрастного в ходе становления интеллекта [1]. В работах Н.С. Лейтеса был также дан анализ трёх школьных возрастов и разных вариантов неравномерности хода возрастного развития в контексте изучения склонностей и способностей детей. И тогда же им было введено понятие «возрастная одарённость». Другое направление исследований Лейтеса было связано с изучением характеристик темперамента («Опыт психологической характеристики темперамента», 1956). Это было существенным вкладом в развитие дифференциальной психофизиологии, так же как изучение феномена «последействия» на основе разработанной им оригинальной методики «двигательного последействия».

Большое значение как для диагностики одарённости, так и для анализа её структуры имели исследования Лейтеса, посвящённые изучению роли умственной активности в структуре развивающегося интеллекта («К вопросу о динамической стороне психической активности», 1977) и особенностей развития одарённости в детстве («К проблеме сензитивных периодов психического развития человека», 1978; «Ранние проявления одарённости», 1988). Многолетние исследования Н.С. Лейтеса обобщены в его книгах «Возрастная одарённость и индивидуальные различия. Избранные труды» (1997, 2007, 2008), «Возрастная одарённость школьников» (2000). Под редакцией Н.С. Лейтеса и с его авторским участием издано учебное пособие для студентов «Психология одарённости детей и подростков» (1996, 2000) [1].

Литература

1. Марцинковская Т.Д. Лейтес Натан Семёнович. / История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского / Т.Д. Марцинковская. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 265–266.
2. Лейтес Н.С. Предыстория разработки проблем одарённости в российской психологии / Краткий отчёт о научной работе за 2003 г. по теме «Теоретико-методологический анализ исторического движения психологического знания (в конкретных областях психологии)» // ПИ РАО. Лаборатория теории и истории психологии / Н.С. Лейтес. – М.: ПИ РАО, с. 10–12 (Рукопись).
3. Карпенко Л.А. Школа Петровского // Развитие личности. № 3, 2014, с. 25–35.

Е.И. Щебланова,
д. психол. наук, зав. лаб. ПИ РАО

УНИКАЛЬНОСТЬ Н.С. ЛЕЙТЕСА КАК ЧЕЛОВЕКА И УЧЁНОГО

Основной проблемой, изучению которой Н.С. Лейтес посвятил свою долгую жизнь, была проблема одарённости и одарённых детей. Он работал над этой проблемой и тогда, когда её не признавали и даже препятствовали её изучению, и тогда, когда значение этой проблемы стало общепризнанным и её изучение приобрело широкий размах. Его уникальные и обширные научные исследования, обобщённые в целостной концепции возрастной одарённости, создали научный фундамент отечественной психологии одарённости. Развитые им теоретические положения о природе и структуре детской одарённости не только не теряют своей актуальности и значимости, но их важность становится всё более очевидной по мере накопления данных по этой проблеме в мировой науке.

С позиций целостного подхода к изучению индивидуального развития одарённых детей Н.С. Лейтесом были проведены уникальные многолетние исследования. В созданных им психологических портретах школьников отражены целостные и всесторонние характеристики не только интеллектуальных способностей детей разного возраста, но и их потребностей и интересов, эмоциональных реакций, взаимоотношений со сверстниками и окружающими взрослыми, особенностей их поведения в различных ситуациях. Это позволило определить качественное своеобразие умственных возможностей детей, возрастных предпосылок становления общей одарённости, а также выделить её основные составляющие: неустанную активность, стремление к самому процессу познания, высокий уровень интеллекта и творческих способностей.

Возрастные аспекты умственной одарённости изучены Н.С. Лейтесом наиболее полно. Под одарённостью он понимает «особо благоприятные внутренние предпосылки умственного развития, выступающие у ребёнка в необычно высокой восприимчивости к учению и более выраженных творческих проявлениях» [1, с. 57]. Причём каждую возрастную ступень отличают качественно своеобразные, не свойственные ни предыдущим, ни последующим возрастам возможности развития. Задачу изучения ранних признаков одарённости автор видит в том, чтобы «сквозь возрастные достоинства интеллекта выявить в той мере, в которой это возможно, уже собственно индивидуальные черты в их развитии» [там же, с. 66].

Для изучения одарённых детей и их сверстников на разных этапах школьного обучения учёным применялись преимущественно такие методы изучения, как наблюдение, беседы, естественный эксперимент, анализ продуктов деятельности, на основе которых была описана целостная жизненная симптоматика детской одарённости. На основе этих исследований Н.С. Лейтесом были выявлены качественные особенности младшего, среднего и старшего школьного возраста с их неповторимыми достоинствами и возможностями для умственного развития, а также индивидуальные и типологические проявления общей умственной одарённости в каждом из этих периодов [2]. Было показано, что достоинства детского ума не являются чем-то одномерным

и в своеобразии умственного развития одарённого ребенка всегда неразрывно присутствуют два плана: на время возникающие общие возрастные особенности и собственно индивидуальные предпосылки одарённости.

Главным итогом этих наблюдений послужил вывод о том, что понятие «одарённые дети» следует относить к умственным преимуществам лишь на данном возрастном этапе и не воспринимать как точное указание на будущие успехи. Прогноз развития одарённости в детском возрасте не может быть абсолютно надёжным в силу слитности её возрастных и индивидуальных моментов. Однако, как утверждал Н.С. Лейтес, это должно вести не к отмене проблемы детской одарённости, а к перенесению акцента с попыток угадать и отобрать детей, обещающих будущие достижения, на выявление детей, чьи повышенные умственные возможности и восприимчивость к учению на данном этапе возрастного развития требуют для своей реализации особых условий воспитания и обучения [1]. С выводами Н.С. Лейтеса о проблематичности прогноза развития одарённости согласны также и зарубежные исследователи, проводившие длительные наблюдения за развитием детей с необыкновенными умственными способностями и описавшие случаи как оправдавшихся, так и не оправдавшихся надежд.

Н.С. Лейтес был не только выдающимся и преданным науке учёным, но и удивительным человеком. Мне довелось работать с ним при подготовке главы «Исследования способностей и одарённости в начале XX века» для сборника «Московская психологическая школа: история и современность» [3]. Меня восхищал глубокий интерес Натана Семёновича к ранее утраченным работам по одарённости. Он очень тщательно анализировал точки зрения всех авторов и участников давних дискуссий, ранее неизвестные факты из трагической истории нашей науки и учёных, занимавшихся проблемой одарённости. Он старался максимально точно передать смысл высказываний Г.И. Челпанова, П.П. Блонского, В.М. Экземплярского и др., у которых находил созвучность своим мыслям и восхищался их предвидением. Меня потрясала его работоспособность и увлечённость стоявшей перед нами задачей. Уже после того, как мы подготавливали тексты, он звонил и просил (по памяти!) исправить некоторые фразы, чтобы как можно точнее передать смысл. Ещё важно отметить тактичность его замечаний в адрес тех учёных, которые использовали научные дискуссии для политических обвинений своих оппонентов.

Я бесконечно благодарна Н.С. Лейтесу, что он сам предложил мне написать отзыв на автореферат моей диссертации, когда он уже не работал в институте. Я бы не осмелилась попросить его об этом. В своем отзыве он написал: «Работа направлена именно на выявление сути проблемы одарённости школьника. А суть эта в вопросах: в чём секрет особых умственных возможностей некоторых детей, чем эти дети отличаются от обычных, какую роль играют собственно умственные данные и личностные черты, как изменяются особенности незаурядных детей с возрастом, каким должно быть обучение таких детей по организации и содержанию? На такие вопросы в работе даются ответы, основанные на анализе фактов, полученных по преимуществу экспериментально. Мы узнаём не только об отдельных составляющих феномена одарённости и соотношениях между ними, но и о целостных инди-

видуальностях, изменяющихся с возрастом». Этот отзыв Н.С. Лейтеса был мне тогда огромной моральной поддержкой и стимулом для дальнейшей работы.

Литература

1. Лейтес Н.С. Возрастной подход к проблеме детской одарённости // Основные современные концепции творчества и одарённости / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М., 1997. – С. 57–66.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: Избранные труды. – М.: МПСИ, 2003. – 464 с.
3. Лейтес Н.С., Матюшкин А.М., Щебланова Е.И. Исследование способностей и одарённости в начале XX века // Московская психологическая школа. История и современность. В 3 т. / Под ред. действ. чл. РАО проф. В.В. Рубцова. Т. 1. Кн. 2. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – С. 58–69.
4. Лейтес Н.С. Отзыв об автореферате докторской диссертации Е.И. Щеблановой «Одарённость как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте» // Из архива автора. – М., 2006.

З.Н. Новлянская,
канд. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

МОЙ ЛЮБИМЫЙ ОППОНЕНТ

Кем был в моей жизни Натан Семёнович Лейтес? Так сложилось, что прежде всего – постоянным оппонентом. В 1966 году я стала аспиранткой лаборатории психологии способностей Психологического института РАО. И первые же мои тезисы для первой научной публикации попали на рецензию к Натану Семёновичу.

Я, недавняя выпускница филфака МГУ, сочиняла всевозможные тексты довольно уверенно и считала, что главное – это писать предельно понятно и интересно для читателя. И вот мне передают, что Натан Семёнович, не ограничиваясь формальной рецензией, хочет поговорить со мной про мои тезисы. Прихожу я к нему и получаю довольно строгий выговор за то, что не соблюдаю научного стиля и пишу легковесно, «как будто для “Пионерской правды”». От этого нашего первого разговора осталось очень сложное чувство: моя «филологическая честь» была задета, но я понимала, что оппонент мой, во-первых, глубоко прав и, во-вторых, он очень хочет, чтобы моя первая научная публикация была достойной, удачной публикацией. Это ощущение строгой доброжелательности сопровождало и наши дальнейшие отношения.

Натан Семёнович был оппонентом многих моих работ – и научных, и научно-популярных. И всегда это был глубокий, скрупулёзный анализ, в котором не было и тени формализма. Он всегда умел найти в любой работе самые главные «точки роста», подсказывая перспективные направления для дальнейшего научного поиска. Так, в отзыве на мою диссертацию, высказывая критическое замечание относительно недоопределённости термина «впечатлительность», которым был обозначен один из компонентов

литературно-творческих способностей, он советует рассмотреть его в плане эстетических эмоций и отношений. И именно этот совет помог мне выйти на проблему эстетического отношения к жизни как первоосновы художественного творчества.

В этом же отзыве, анализируя созданные мною исследовательские методики, он указал на их развивающий потенциал и возможности использования в педагогической практике. Это впервые заставило меня задуматься над проблемой психолого-педагогических условий литературно-художественного развития. Так мой оппонент помог мне определить два главных направления всей моей будущей научной деятельности: исследование эстетического отношения и авторской позиции – и тех условий, в которых может происходить их полноценное становление у ребёнка. Результаты этих исследований нашли своё воплощение в курсе «Литература как предмет эстетического цикла», который был создан в соавторстве с Г.Н. Кудиной и стал главным делом в моей профессиональной жизни.

Ещё одно замечательное качество Натана Семёновича – внимание к языковому воплощению рецензируемых работ. Он был тем редким оппонентом, который брал на себя заботу и по редактированию текста, подсказывая, как сделать его более ясным, точным, красивым. Мелким почерком на полях не ленился он выписывать свои замечания, не жалея времени на эту уже не психологическую, а филологическую работу.

Что касается научного влияния, то самое большое значение для моего становления имела особая «гуманитарность» работ Натана Семёновича. В то время, когда психология шла преимущественно по естественно-научному пути, когда всюду преобладал точный эксперимент и приветствовались количественный анализ и статистически значимые результаты, он отстаивал необходимость существования и других, гуманитарных методов нашей науки. Глава его докторской диссертации, посвящённая классическому методу наблюдения, стала, по сути, реабилитацией этого метода для нас, начинающих свою научную жизнь.

Образцовыми были для нас и те психологические характеристики, которые присутствовали в его работах о детской одарённости. Они учили нас не терять целостного подхода к человеку за множеством частных экспериментальных показателей.

Строгий, ответственный, всегда доброжелательный, предельно честный, скромный и стойкий в своих убеждениях – таким остаётся в моей памяти мой любимый оппонент. Мне очень повезло, что жизнь подарила мне встречу с Натаном Семёновичем Лейтесом.

А.А. Мелик-Пашаев,
д. психол. наук, зав. лаб. ПИ РАО

ПРАВИЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК

Вспоминая Натана Семёновича, ещё раз повторю сказанное к его 90-летию: в его облике очень трудно разделить «человеческое» и «профессиональное». Он был не только выдающийся мастер живого наблюдения и тонкого описания, отечественный представитель понимающей психологии, но много лет стойко удерживал этот курс

при весьма неблагоприятном идеологическом ветре. Ценя научную строгость и достоверность, стремясь, где это возможно, к доказательности, он никогда не забывал о безмерной сложности человеческого существа и о том, что нечто главное рождается «внутри» ребёнка, а не проектируется нами извне.

Натан Семёнович не занимался специально психологией художественного творчества, но получилось так, что он оказывался постоянным оппонентом, советчиком, рецензентом моих работ почти с самого начала и до защиты докторской диссертации. Одно, казалось бы, «нормальное», но редко встречающееся человеческое качество его проявилось в том единственном случае, когда он отнёсся к моей совместной с З.Н. Новлянской работе не то чтобы отрицательно, но критически. Во всяком случае, нужного отзыва, который мы от него хотели получить, он тогда не дал. (Замечу попутно: не могло возникнуть даже малейшей тени обиды на этого человека, бескорыстие, принципиальность и доброжелательность которого были очевидны.)

Это была одна из первых наших совместных статей, в которых мы пытались обосновать своё понимание эстетического отношения к жизни как первоосновы способностей к художественному творчеству. Парадокс состоял в том, что ещё до этого З. Новлянская говорила об «эстетической позиции» при обсуждении плановых работ у нас в институте, встретила непонимание, а единственным, кто её «защитил», был как раз Натан Семёнович. Но письменный текст, в котором непривычность нашего подхода была, наверное, прописана уже более определённо, его не убедил. Насколько я помню, ему показалось, что мы говорим о каких-то второстепенных и «локальных» проблемах и не придаём достаточного значения тому, что принято было называть «идейным содержанием искусства». Напоследок он посоветовал нам читать труды одного известного эстетика, «вольнодумствовавшего» в рамках марксизма.

Прошло некоторое время – и оказалось, что вдумчивый, «гуманитарный», сверхдобросовестный Натан Семёнович пересмотрел свою точку зрения, сам завёл разговор на эту тему, даже поиронизировал на собственный счёт и «отозвал» свою рекомендацию. Много ли найдётся известных, авторитетных, немолодых учёных, которые без всякой необходимости поступили бы подобным образом? Позже он стал рецензентом нашей книжки «Ступеньки к творчеству» и дал очень ценные советы по расстановке акцентов и отсечению некоторых чужеродных аспектов рукописи. Ещё через много лет был оппонентом на защите моей докторской диссертации.

Уже после ухода Натана Семёновича в его архиве нашлась папка, в которой он хранил несколько рукописей работ моих и Новлянской и своих отзывов и заметок по их поводу – начиная с большого, содержательно глубокого отзыва на её кандидатскую диссертацию 1968 года, посвящённую проблеме литературных способностей детей. Какая серьёзность отношения к людям, с которыми сводила его судьба! Ведь мы не относились к числу особо близких ему людей ни по жизни, ни по направлению исследований. Сколько же подобных папок он, наверное, складывал и хранил в течение своей длинной жизни!

Многое в научных исследованиях Натана Семёновича оказалось очень полезным для моего понимания проблематики художественной одарённости. Сейчас скажу лишь об одном. Работая в традиции, берущей исток в исследованиях И.П. Павлова, он показывал, что человек, не направленный на художественное творчество, может тем не ме-

нее принадлежать, с общей психологической точки зрения, к «художественному типу» и что таково явное большинство нормально развивающихся детей. И хотя конкретные дети могут не проявлять ни интереса, ни заметной художественной одарённости, их принадлежность к данному типу – не просто нейтральная психологическая характеристика, а благоприятная возможная предпосылка реального художественного развития.

Это помогло нам с З. Новлянской различить родовую, общечеловеческую – возрастную! – художественную одарённость и одарённость индивидуальную, которая требует своей реализации именно в художественном творчестве. А из этого следует целый ряд важных выводов, касающихся педагогической стратегии, критериев оценки, принципов диагностики художественного развития детей… Поэтому у меня были основания публиковать некоторые работы Натана Семёновича в журнале «Искусство в школе», где я с полным правом представлял его художественно-педагогической аудитории как автора исследований, дано признанных классическими. А он мягко упрекал меня за преувеличение...

Как-то, ещё при жизни Натана Семёновича, мы говорили о нём с Зинаидой Николаевной Новлянской, которая знала его дольше и, наверное, ближе, чем я. Говорили как о человеке, который далёк от суеты, для которого естественно не прилаживаться к обстоятельствам, а быть верным себе и достойно поступать в сложных жизненных ситуациях. И моя собеседница подвела итог: Натан Семёнович так ведёт себя потому, что он – *человек правильный*. А где «правильный», там недалеко и «праведный», ведь это родственные слова. И, вспоминая жизнь Натана Семёновича, можно поверить, что долголетие дарется порой за эту самую праведность. А ещё, когда я восстанавливаю в памяти образ Натана Семёновича, я вспоминаю евангельские слова о человеке с похожим именем – Натанаил: «Вот человек, в котором нет лукавства».

М.С. Старчеус,
канд. искусств., д. пед. наук, проф. МГК им. П.И. Чайковского

ПАМЯТИ НАСТАВНИКА

Почти тридцать лет назад мне пришлось писать рецензию на книгу зарубежного автора. Нужно было оценить полезность перевода и знакомства с книгой отечественного читателя. Когда настало время сдавать рецензию, оказалось, что параллельно той же работой «загрузили» Натана Семёновича Лейтеса, и оба рецензента предстали перед издателем. Так состоялось личное знакомство.

В наших рецензиях содержались прямо противоположные оценки издательских перспектив книги в СССР. Подобные ситуации встречаются не часто, но ничего хорошего обычно не предвещают, особенно если один из участников, можно сказать, «живой классик», а другой – едва «остепенившийся» исследователь. Тогда консенсус нашли быстро, Натан Семёнович спокойно и не без самоиронии присоединился к доводам готовой «к борьбе» ершистой младшей коллеги. Позже обсуждение позиций, критериев оценки, идей и выводов познакомившего нас автора заняло достаточно много времени ко всеобщему неизъяснимому удовольствию.

Не могу забыть первую встречу: приветливое лицо и внимательные глаза Натана Семёновича, крепкое рукопожатие, творческий интерес к возникшей коллизии, искреннее стремление «во всём разобраться», никого не подавляя и ничего не навязывая. Это было настоящее пиршество свободы движения и выражения мысли, редкое и особо ценное для меня не только в те, советские, но и в нынешние времена.

Подобное диалогическое творческое взаимодействие стало своего рода традицией наших нечастых, к сожалению, встреч с Натаном Семёновичем. Мы обсуждали самые разные научные и экзистенциальные проблемы, литературные пристрастия, исторические параллели, «твёрдые» убеждения и «неясные» сомнения и т. д. – всего не перечислить. Только сейчас пришло понимание, каким же подарком судьбы оказалось то «рядовое» рецензирование, которое могло бы потеряться в текучке повседневности. В результате я была поистине удостоена дружеского участия неординарного глубокого учёного и удивительного человека. Для меня он стал наставником в самом точном смысле этого понятия – тем, кто поднимает дух, поощряет и поддерживает, кто щедро делится опытом и, главное, энтузиазмом по отношению к работе, кто помогает другим раскрыть и реализовать свои возможности.

Конечно, надо бы вспомнить неизбежные для истории любых профессиональных контактов официальные рецензии Н.С. Лейтеса (неизменно доброжелательные) и его неофициальные, личные (неизменно глубокие и вдохновляющие) отзывы на мои скромные работы, на лекционные курсы, учебные программы и т. п. Даже серьёзные замечания Натан Семёнович умел сформулировать так, что всемерная поддержка автора трудов ни при каких условиях не могла подвергнуться сомнению.

В отличие от многих маститых рецензентов, Н.С. Лейтес никогда не требовал – он, скорее, «обращал внимание автора». Приведу пример. В конце 90-х он рецензировал первую редакцию моей книги «Слух музыканта» (издана в 2003 г.) на заседании Проблемной лаборатории музыки и музыкального образования Московской консерватории. Главное замечание рецензента – неудачная композиция работы. Убедительно обосновав эту оценку, Натан Семёнович предложил вариант композиции, который считал более приемлемым. Сама интеллигентная вдумчивая форма выступления рецензента вызывала у автора не желание «защищаться», а азарт поиска причин, которые могли вызвать впечатление нелогичности композиции. Причины были найдены (дело в том, что в одной книге причудливо «слепились» две, и их нужно было разделить). Я села переписывать книгу заново, о чём сообщила ему. Вначале он пришёл в ужас от поистине катастрофических последствий своего рецензирования. Но потом произнёс немного ироничную формулу, которую после не раз повторял мне в подобных ситуациях: «Вы растёте быстрее Ваших книг и тем более быстрее Ваших читателей. Оставляйте что-нибудь для “вторых” и “третьих” изданий!» Как обычно, совет не требовал немедленного исполнения – лишь напоминал о разумности самоограничений в исследовательской работе.

Подозреваю, что эти заметки Натану Семёновичу не понравились бы – многовато пафоса. Подобную тональность выражения чувств он не приветствовал. Да и что-то самое важное, самое главное всё же не сказано. Трудно искать точные выражения, когда горечь потери ещё так остра…

Н.Л. Карпова,
д. психол. наук, проф., вед. н. с. ПИ РАО

СПОСОБНОСТИ, ТРУД, ТАЛАНТ НАТАНА СЕМЁНОВИЧА ЛЕЙТЕСА

(разбирая архив…)

«Способности, труд, талант» – так называется одна из первых (1961 г.) небольших книг Натана Семёновича Лейтеса, а всего за долгую и плодотворную жизнь им написано более ста замечательных статей и десяток интереснейших монографий, которые востребованы и сейчас, не раз переизданы и переведены на иностранные языки.

Разбирая в течение многих дней архив (более 30 папок) и библиотеку Натана Семёновича с Валентиной Ивановной Рождественской, верной его женой и соратницей (прожили вместе полвека, работали ещё в лаборатории Бориса Михайловича Теплова, о котором всегда говорили светло и уважительно), постоянно отмечала именно темы вышеназванной первой его книги.

Рассматривая вопросы формирования умственных способностей вплоть до талантливости и гениальности, Н.С. Лейтес постоянно говорит об основном факторе в данном явлении – склонности к труду. *Работо*способность предстаёт здесь как работо*способность*, т. е. способность в обычном значении этого психологического термина, – такую глубокую трактовку даёт этому понятию Натан Семёнович.

О таланте самого Н.С. Лейтеса – учёного и человека – надо сказать особо. В его коллективных портретах к 80-летию и 90-летию в «Психологическом журнале» и журнале «Вопросы психологии» (№ 3, 2008) все, кто знал Натана Семёновича, говорят о нём с величайшим уважением и как об авторитетном, творческом и ответственном учёном, и как о глубоко порядочном и принципиальном человеке. А в поздравлении редакции подчёркнуто: «Его книги сочетают фундаментальность рассмотрения научных проблем с простотой и логической стройностью изложения. Н.С. Лейтес показал огромные “разрешающие” возможности метода психологического наблюдения и монографического изучения детей. Его работы помогают проникнуть в сущность педагогического явления, учат умению избегать шаблона в оценках и мнениях о ребёнке, видеть перспективу его развития».

Тема способностей, склонности к одарённости и одарённости для Натана Семёновича стала основной в научных исследованиях, с тех пор как в 1945 году при поступлении в аспирантуру ему порекомендовал данное направление научный руководитель Б.М. Теплов. Об этом выдающемся психологе Лейтес оставил такие воспоминания: «…показался мне <…> благодушным и немного чудаковатым учёным… Лишь в последующих встречах с Борисом Михайловичем я смог почувствовать, какой проницательный, язвительный интеллект и вместе с тем какая особенная нравственная чувствительность скрываются за этой мягкой обходительностью, с какой он держится с незнакомым человеком» [6, с. 147].

Вот что ещё отмечал Лейтес, говоря о Теплове: «Это выдающаяся личность. Он был больше чем учёный. Он был самым умным среди психологов… для всех самым авторитетным. <…> В его присутствии повышался интеллектуальный тонус окружающих» [3]. В другом интервью: «Работать под началом Бориса Михайловича, едва ли не умнейшего и образованнейшего нашего психолога, естественно, было интересно и одновременно трудно. Сказывалось его превосходство, хотя он держался совершенно неофициально и вместе с тем по-особому вежливо, не делая в этом отношении никакого различия между сотрудниками. Он был психологом не только в своей научной работе – у него был особый дар и в живом общении понимать людей, находить индивидуальный подход к каждому. Под его воздействием возникало состояние интеллектуальной приподнятости, усиливалось чувство ответственности. Сотрудники работали, как говорится, не за страх, а за совесть» [6, с. 156]. И здесь же, говоря о необычайной информированности Теплова во многих областях науки и искусства, Лейтес даёт такую неожиданную характеристику: «Как бы чрезмерная, избыточная эрудиция, касавшаяся всей сферы культуры, была одной из главных особенностей Бориса Михайловича» [там же, с. 157].

Думается, одна из характеристик настоящего учёного – способность повышать интеллектуальный тонус окружающих, что и создаёт научные школы и поддерживает научные коллективы. При этом значимы и манера поведения, и стиль жизни учёного. Описывая своё поступление в аспирантуру осенью 1945 года, об экзаменационной комиссии, в которой, помимо председателя – директора А.А. Смирнова, были Б.М. Теплов, П.А. Шеварев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Натан Семёнович вспоминал: «Я тогда не подозревал, сколь компетентна была комиссия. Держались все они очень демократично – ни малейшей официозности, как будто не экзаменовали, а просто им захотелось ещё раз услышать, вспомнить кое-что» [там же]. Именно такой стиль поведения при отсутствии всякой «официозности» был всю жизнь характерен для самого Лейтеса – это отмечали все, кто его знал [11].

Он был автором более 100 статей и многих книг: «Опыт психологической характеристики темперамента» (1956), «Об умственной одарённости» (1960), «Возрастная одарённость и индивидуальные различия» (1997), «Возрастная одарённость школьников» (2000, 2001), «Психология одарённости детей и подростков (ред., 1996, 2000) и многих других. Его труды переводились в ГДР, Венгрии, Румынии и США. Под его руководством выполнено 10 кандидатских диссертаций. Его книга «Умственные способности и возраст» (1971) была удостоена первой премии Академии педагогических наук СССР. Н.С. Лейтес избран почётным членом Российского психологического общества, в 1998 г. и в 2004 г. был лауреатом премии Правительства РФ. Но он всегда был предельно скромен и самокритичен.

В 1991 году, в 73 года, на вопрос, раскрылись ли его собственные возможности как учёного, ответил, что ему трудно судить о собственном потенциале: «По-моему, у каждого человека он остаётся во многом нереализованным» [6, с. 150]. А относительно удовлетворённости результатами своей научной дея-

тельности уточнил: «Я имел возможность заниматься тем, что влекло к себе. Но результатами, конечно, не удовлетворён – надо бы сделать гораздо больше» [там же]. В 2004 году об удовлетворённости своей жизнью и карьерой ответил так: «Это очень трудный вопрос. Не могу сказать, что удовлетворён. Я не удовлетворён самим собой… Как я использовал своё время… Много надо было бы сделать иначе» [3].

И здесь остановимся на роли позиции учёного в траектории его профессиональной жизни. О себе Натан Семёнович никогда не говорил много, но в интервью 1991 года (оно было опубликовано в «Психологическом журнале» № 6, затем в книге В. Артамонова «Психология от первого лица», 2003 [6]) он рассказал о событиях, заставивших его в 60 лет, в полном расцвете сил и при хорошем научном потенциале, уйти на пенсию. В ответ на вопрос журналиста, что препятствовало полному раскрытию его возможностей как учёного, Лейтес рассказал эпизод, характеризующий не только его конкретный случай, но время, не терпящее ни «мешающего инакомыслия» в диссертационном совете, членом которого он многие годы был, ни исследований «вне магистральных направлений». «На директора, – вспоминал Н.С. Лейтес, – нельзя было даже обижаться: он был абсолютно убеждён, что только с его научным направлением могут и должны быть связаны перспективы развития возрастной психологии и её дифференциального аспекта и поэтому только к нему должны были направляться новые научные силы. По-моему, это была типичная ситуация того периода жизни нашего общества: в каждой области науки могло быть только одно правильное и прогрессивное направление» [6, с. 152].

Находясь на пенсии, Натан Семёнович участвовал в подготовке к изданию двухтомника работ Б.М. Теплова, опубликовал несколько статей, брошюру. И только более чем через 10 лет, по приглашению уже нового директора – А.М. Матюшкина, он возвратился в институт для работы по программе «Одарённые дети».

…Моё знакомство с Натаном Семёновичем состоялось в 1994 году, когда, познакомившись с моей первой статьей в журнал «Вопросы психологии», он настоятельно посоветовал писать книгу, потом помогал советами при подготовке докторской диссертации и особо заинтересовался работой с группами семейной логопсихотерапии: приходил вместе с женой, Валентиной Ивановной Рождественской, на занятия, был на сеансах снятия заикания. А с ноября 2000 года практически стал сотрудником-консультантом нашей научно-исследовательской группы, увидев «живую психологию» и сам предложив свою помощь. Конечно, в этом была не только высокая оценка нашей работы, но и желание настоящего учёного быть востребованным и заниматься любимым делом – исследованием активного психологического процесса.

Натан Семёнович полностью погрузился в нашу работу. Говорю «нашу», потому что он встречался все эти годы не только со мной, но и с моими многочисленными сотрудниками, студентами и участниками логопсихотерапевтических групп. Встречи эти проходили и в стенах Психологического института (как правило, в Малой аудитории), и – чаще всего – у него дома, где нас всегда тепло встречала Валентина Ивановна – верный спутник по жизни и единомышленник.

А мы – Наталья Ситникова, Алёна Афрюткина (Голзицкая) и я – под руководством Натана Семёновича в 2003–2005 годах работали над составлением развёрнутых психологических характеристик нескольких успешных выпускников логопсихотерапевтических групп. А предшествовал этой работе этап серии индивидуальных встреч Натана Семёновича с каждым из шести «героев» и некоторыми их родителями. Эти индивидуальные беседы проводились под аудиозапись (все материалы сохранены), потом 1,5–2-часовой разговор переводился в письменный текст, который распечатывался для нас четверых с целью составления каждым характеристики испытуемого с учётом всех имеющихся его диагностических и библиотерапевтических материалов во время прохождения курса логопсихотерапии. Собирались мы у Натана Семёновича вдвоём, втроём, вчетвером для обсуждения и составления окончательного варианта каждой характеристики. Итогом стала коллективная статья «О некоторой типологии участников логопсихотерапии». Она опубликована в двух вариантах [4; 5] с подстрочным комментарием: «Данное исследование – один из аспектов коллективного исследовательского проекта “Семейная групповая логопсихотерапия как средство преодоления логоневроза (заикания)” (грант РГНФ 04-06-00269а)». Натан Семёнович был участником этого проекта, который стал лауреатом конкурса «Золотая Психея» за 2006 год.

Как профессиональному филологу ему также была близка и интересна тема чтения [10] и библиотерапии – лечения направленным чтением [9]. И он активно включился в большую работу над нашей коллективной монографией «Библиопсихология и библиотерапия», согласившись быть соредактором и написать предисловие [1]. К счастью, мы с ним успели завершить работу и над вторым сборником – «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» [2], он сейчас находится в печати.

…Для настоящего учёного – а Натан Семёнович был именно настоящим учёным – важен не только поиск истины, но и возможность этого поиска. В небольшом предисловии к интервью Н.С. Лейтеса журналу «Развитие личности» (№ 2, 2004, рубрика «О жизни и о себе»), где дано несколько фактов его биографии и названы основные труды, есть и такая фраза: «Сейчас сижу за столом, пишу предисловие к сборнику “Библиопсихология и библиотерапия”, – говорит 85-летний учёный. – Книга должна быть сдана в 2004 году».

На вопрос о планах на будущее он ответил: «Личные… Личные неотделимы от работы. Полной определённости нет. У меня есть некоторые планы… Хочу сделать книгу… Может быть, популярную, обращённую к старшеклассникам. Есть другие варианты… Но это планы». На вопрос «В чём для Вас смысл жизни?» дал, скорее, не ответ, а психологически ёмкое определение своего состояния на тот момент и показал своё отношение к данной проблеме: «Трудный вопрос… Я не знаю на этот вопрос ответа. Я много думал о смерти. Я рано осознал драматизм ухода человека из жизни. Но не думал о старости. Человек очень меняется к старости. Это всё внове… Старость – это особая пора. Нет привыкания к изменению своего возраста. Удивительно обвально ускоряется ход времени. Должны быть высшие смыслы! Что-то значительное есть в появ-

лении человека на свет». И на вопрос о любимом занятии ответил: «Чтение. Вот библиотерапия – это хорошо» [3].

Кстати, в этом же журнале было интервью по этим же вопросам с известным педагогом, доктором психологических наук Шалвой Александровичем Амонашвили, который на вопрос «В чём для Вас смысл жизни?» ответил: «Как у Бердяева – “Смысл жизни – искать смысл жизни”. Сам поиск смысла есть смысл жизни».

***

Смысл жизни учёного – поиск и утверждение научной истины, пока хватает сил (умственных, душевных, физических – последовательность, как показывает наш опыт общения со многими коллегами почтенного возраста, именно такова: главное, чтобы работала голова). И здесь ещё важен объективный фактор – востребованность знаний и умений учёного его современниками и учениками. Самое горькое для многих – ощущение забытости и ненужности, отсутствие учеников и последователей, продолжателей важного дела.

Но настоящий учёный – это также и педагог, стремящийся передать свои знания и опыт новым сотрудникам и молодым коллегам. Учёный-психолог уже самим фактом своей деятельности в системе «человек – человек» нацелен на научное общение. Наши старшие коллеги – замечательные учёные и педагоги Алексей Александрович Бодалёв, Виль Эммануилович Чудновский, Юлия Борисовна Некрасова, Натан Семёнович Лейтес – создали собственные научные школы, труды их активно востребованы сегодня и находят развитие.

Считаю, что можно говорить о *школе Лейтеса* по исследованию способностей и возрастной одарённости. Хотя он сам, думаю, отрицал бы это, как возмутился аннотации к изданному в 2004 году его аспирантом и докторантом из Ташкента профессором Б.Р. Кадыровым сборнику его научных трудов (Лейтес Н.С. Одарённость детей и подростков [8]). В аннотации было написано: «Книга выдающегося психолога современности, доктора психологических наук Натана Семёновича Лейтеса представляет популярное изложение педагогических и психологических вопросов умственной одарённости у детей и подростков. Рекомендуется для родителей, педагогов и широкого кругау читателей». Ни один из присланных ему авторских экземпляров книги Натан Семёнович не подарил из-за слов, определяющих его как «выдающегося психолога современности». В этом поступке видна не просто скромность учёного, а чёткое осознание сделанного им в сравнении с действительно выдающимися современниками – Л.С. Выготским, А.Р. Лурией, Б.М. Тепловым, А.А. Смирновым… Но, безусловно, все, кто учился у Натана Семёновича и сотрудничал с ним, тоже прошли *школу Лейтеса* – учёного и человека.

…О смысле своей жизни, на мой взгляд, Натан Семёнович всё же сказал два года назад в небольшом эссе-воспоминании к 100-летию Психологического института: «По мере приобщения к психологическим исследованиям росло понимание, что каждое поколение вносит свой вклад в развитие данной науки. Становление психолога происходило прежде всего и более всего под воздействием самой атмосферы научного поиска и ожиданий новых психологических открытий, которая отличала (и отличает) Психологический институт» [7].

Литература:

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред.: Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Шк. библиотека, 2005. – 480 с.
2. Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Ред.: Н.Л. Карпова, Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014.
3. Интервью с Натаном Лейтесом // Развитие личности, № 2, 2004, с. 145–173.
4. Карпова Н.Л., Лейтес Н.С., Голзицкая А.А., Ситникова Н.А. О некоторой типологии участников логопсихотерапии // Теоретическая и экспериментальная психология. Т. 2. № 3, 2009, с. 15–25.
5. Карпова Н.Л., Лейтес Н.С., Голзицкая А.А., Ситникова Н.А. О некоторой типологии участников логопсихотерапии // Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – СПб: Нестор-История, 2011. – С. 258–302.
6. Лейтес Н.С.: Изучать одарённость детей / Артамонов В.И. Психология от первого лица. 14 бесед с российскими учёными. – М.: Academia, 2003. – С. 145–173.
7. Лейтес Н.С. К 100-летию Психологического института (из архива Н.С. Лейтеса).
8. Лейтес Н.С. Одарённость детей и подростков. Сборник научных трудов. – Ташкент: Национальный университет Узбекистана им. М. Улугбека, 2004. – 130 с.
9. Лейтес Н.С. Использование художественной литературы в логопсихотерапии // Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании. Материалы науч.-практ. конференции памяти Ю.Б. Некрасовой (Москва, ПИ РАО. 14 окт. 2004 г.). – М. – Самара: НТЦ, 2006. – С. 76–80.
10. Лейтес Н.С. Ранний восход: проблема детской одарённости // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия / Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 416 с.
11. Учёный. Учитель. Человек (к 90-летию Н.С. Лейтеса) // Вопросы психологии, № 3, 2008, с. 177–184.

Н.Б. Шумакова,

д. психол. наук, вед. н. с. ПИ РАО

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ

Научная школа, созданная Г.И. Челпановым, определила как деятельность Психологического института, так и создание крупных научных концепций и направлений. Изучение одарённости и творческих способностей относится к одному из таких направлений (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин). Именно в рамках этой области научного исследования нельзя не отметить чрезвычайную актуальность предостережений, высказанных Г.И. Челпановым, об опасностях «плодящегося диле-

тантизма в психологии», связанного с пренебрежением теоретической психологией [5, с. 26]. Так, в зарубежных обзорах последнего десятилетия отмечается, что отсутствие или недостаточность теоретических концепций развития одарённости детей сдерживает продвижение практики их обучения и развития или делает её несостоятельной [12, 13, 15]. Отечественное же научное наследие позволяет нам, по словам Г.И. Челпанова, продвигаться по «правильному руслу».

Изучение одарённости начинается с определения понятия, т. к. понимание этого феномена обусловливает как подходы к выявлению одарённости, так и пути её развития. Так, традиция определения одарённости через высокие интеллектуальные способности направила усилия исследователей на поиск методов диагностики интеллекта, а появление концепций, включающих в понятие «одарённость» мотивационно-личностные особенности и креативность, способствовало созданию новых диагностических методик выявления мотивационных характеристик и творческих способностей детей и подростков [1, 2, 10, 11, 14]. В настоящее время включение мотивационно-личностных факторов в структуру одарённости стало общепринятым.

Большой интерес, на наш взгляд, представляет подход к пониманию одарённости, выдвинутый А.М. Матюшкиным [3, 4]. Общая одарённость рассматривается им как *высокий творческий потенциал*, который является источником творческого развития одарённого ребёнка. Согласно концепции А.М. Матюшкина, наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребёнка являются «познавательные потребности, составляющие психологическую основу доминирования познавательной мотивации» [4, с. 85]. Это доминирование выражается в форме исследовательской (поисковой) активности, проявляющейся в более низких порогах реагирования на новые стимулы и ситуации, в обнаружении нового в обычном.

Такое понимание открывает возможность для реализации возрастного подхода к выявлению и развитию одарённости, что, на наш взгляд, является важным его преимуществом по отношению к хорошо известным отечественным и зарубежным концепциям. В самом деле, одним из наиболее ярких и ранних проявлений активности ребёнка является его бескорыстное стремление к познанию окружающего мира. Значение этой активности так велико, что ни одна из теорий психического развития ребёнка не может обойтись без обращения к ней. Это обстоятельство и привело к возникновению ряда очень близких понятий, различающихся между собой лишь подчёркиванием того или иного аспекта. Так, при рассмотрении психического развития ребёнка мы встречаем такие понятия, как «исследовательское поведение» (Дж. Берлайн) и «исследовательская активность» (А.М. Матюшкин), «любознательность» (П. Торранс, Дж. Берлайн), «познавательная активность» (М.И. Лисина) и «исследовательская инициативность» (А.Н. Поддьяков), «интеллектуальная активность» (Д.Б. Богоявленская), «ориентировочно-исследовательская деятельность» (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец) и «поисковая активность» (В.С. Ротенберг). Подчёркивая близость всех этих понятий, мы остановимся на одном из них – «исследовательская активность» – в определении, данном в концепции творческой одарённости, предложенной А.М. Матюшкиным [3].

Исследовательская активность характеризуется по своей условной величине степенью широты (диапазоном) и устойчивости. У одарённого ребёнка она проявляется как очень широкая любознательность ко всему новому наряду с высокой чувствительностью и избирательностью к определённым сторонам предметной действительности и приводит к приобретению знания, первичному пониманию, побуждающему к продолжению исследования. Противоположный полюс и тип развития основывается на доминировании других потребностей, составляющих основу мотивации достижения и обеспечивающих только ту степень и направленность исследовательской активности, которая способствует удовлетворению непознавательных, прагматических потребностей и завершается при их удовлетворении.

Реализация исследовательской активности обеспечивает непроизвольное открытие мира и лежит в основе творческого развития личности. В процессе творческого развития одарённого ребёнка его исследовательская активность преобразуется в более высокие формы. Если в 3–5 лет она выражается в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному, то в подростковом и юношеском возрастах она приобретает форму самостоятельного формулирования проблем и познавательных задач. С этой точки зрения, имеющей, на наш взгляд, большое значение для изучения творческого развития ребёнка, исследовательская активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем, рассматривается А.М. Матюшкиным как творческая. На это понимание исследовательской активности как творческой мы и опираемся в нашей работе.

Согласно А.М. Матюшкину, развитие исследовательской (творческой) активности, её преобразование во всё более высокие формы может быть представлено следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Развитие исследовательской активности в разные возрастные периоды

Возрастной период	Формы исследовательской активности
3–5 лет	Самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Расширение диапазона исследовательских возможностей от исследования непосредственно данного к исследованию непосредственно не данного.
5–9 лет	Основной структурный компонент одарённости и творческого развития – проблемность, которая выражается в поиске несоответствий и противоречий, в самостоятельной постановке новых вопросов и проблем. По мере развития речи и интеллектуальных операций (5–9 лет) – формулирование оригинальных мыслительных задач, собственных гипотез для объяснения природных и социальных явлений.
9–12 лет	Решение проблем, обнаружение неизвестных, явно не заданных элементов и отношений (часто скрытых ранее усвоенными знаниями, сформированными стереотипами, сложившимися установками).
Подростковый и юношеский возраст	Самостоятельное формулирование проблем и познавательных задач.

Таким образом, центральным условием и связующим звеном творческого развития ребёнка выступает исследовательская активность, которая в процессе его развития преобразуется в более сложные или, точнее, более высокие формы. Это позволяет нам определить подход к выявлению творческой одарённости, а также основные направления, специальные цели и задачи её развития на каждом этапе обучения.

Выявление творческой одарённости школьников

Вопрос о возможностях выявления творческого потенциала детей до сих пор остаётся одним из самых дискуссионных. Концепция А.М. Матюшкина позволяет сформулировать основные требования к методикам выявления творческого потенциала на основе исследовательской активности. К таким требованиям необходимо отнести следующие:

- создание ситуации неопределённости (неопределённость предъявляемого стимула) для проявления исследовательской активности;
- отсутствие временного ограничения при выполнении заданий;
- предъявление заданий разного типа, имеющих отношение к разным сферам творческой активности, – вербальных, образных, музыкальных и т. д.

В работах лаборатории психологии одарённости ведётся поиск и апробация способов выявления творческого потенциала детей, основанных на изучении их исследовательской активности. К ним относится методика «обследования-отгадывания» изображений для дошкольников, младших школьников и подростков [6], игровая методика «Угадай-ка», широко применяемая для оценки творческого потенциала детей 6–8 лет [7, 9]. В последние годы нами была разработана и апробирована новая методика – «Образная и вербальная креативность», которая позволяет изучать проявления исследовательской (творческой) активности детей и подростков в двух областях – изобразительной и вербальной. К настоящему времени мы разработали и апробировали две параллельные формы методики, позволяющие изучать динамику проявления творческой активности учащихся. Эта методика отвечает выделенным нами требованиям.

Методика «Образная и вербальная креативность» (ОВК)

Методика представлена двумя субтестами – вербальным и изобразительным. Это позволяет в рамках одного испытания получить данные об особенностях проявления креативности в разных модальностях – вербальной и наглядно-образной [8]. В качестве стимульного материала используется изображение искусственно созданного неопределённого объекта, напоминающего детям ряд известных им предметов и живых существ – например, осьминога, медузу или космический корабль в случае формы А или же скелет, растение, паука в случае формы В.

В вербальной части (субтест 1) детям даётся лист бумаги с изображением неопределённого объекта и предлагается подумать, что это может быть такое, на что похоже, и высказать *все предположения*, которые только приходят им в голову.

Во второй части (изобразительной, субтест 2) детям предлагается 5 листов, на каждом из которых размещено по 6 изображений этого же объекта, расположенных в два ряда. Дети должны использовать данные изображения для превращения их с помощью карандашей, ручек или фломастеров в новые интересные картинки. Необходимо также дать названия своим картинкам.

В соответствии с представлениями А.М. Матюшкина о формах исследовательской активности, формулирование оригинальных мыслительных задач, собственных гипотез для объяснения природных и социальных явлений становится актуальной формой исследовательской активности в возрасте 5–9 лет, в то время как решение проблем, обнаружение неизвестных, явно не заданных элементов и отношений (часто скрытых ранее усвоенными знаниями, сформированными стереотипами, сложившимися установками) – в возрасте 9-12 лет. Таким образом, исходя из этого мы предположили, что разработанная нами методика позволит выявлять своеобразие и уровень творческого потенциала детей в возрастном диапазоне от 5–6 до 12–13 лет. К настоящему времени мы проверяли эту гипотезу для учащихся начальной школы (2-е и 4-е классы) и для младших подростков (5-е классы). Дети дошкольного возраста не принимали участие в исследовании.

С помощью предложенной методики можно фиксировать все основные параметры креативности, предложенные П. Торренсом, для каждого субтеста (продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность). Кроме того, мы выделили дополнительную характеристику – визуальную трансформацию объекта (количество поворотов основной фигуры, которые произвел ребёнок в процессе создания изображений), что было возможно в силу особенностей использованного нами исходного изображения, имеющего выраженную пространственную ориентацию.

В первой серии эмпирического исследования, в которой применялась форма А, участвовали ученики 2-х и 4-х классов из контрольной группы и группы одарённых детей. Особенности проявления креативности у одарённых детей младшего школьного возраста выявлялись на основании сравнения результатов выполнения двух субтестов методики ОВК при индивидуальном предъявлении задания в разных группах («одарённые» и «контроль»). Время выполнения заданий не ограничивалось, но фиксировалось экспериментатором незаметно для испытуемого.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что одарённые дети из 2-х и из 4-х классов в условиях отсутствия временного ограничения затрачивают больше времени на выполнение заданий как вербальной, так и изобразительной части методики ОВК по сравнению с их обычными сверстниками. Несмотря на то, что одаренные дети из 4-х классов (9–10 лет) по сравнению с одарёнными второклассниками затрачивают несколько меньше времени на выполнение вербального субтеста, различия между группами «одарённые» и «контроль» статистически достоверны (с $p < 0,01$, t-критерий Стьюдента) во всех точках измерения. Таким образом, одарённые дети младшего школьного возраста отличаются от своих обычных сверстников по выраженности познавательной мотивации, степени вовлечённости в интеллектуаль-

но-творческую деятельность, по стремлению «к снятию напряжения», которое, по словам П. Торренса, возникает в ситуации неопределённости или незавершённости и, в свою очередь, порождает творческий процесс. То же можно отметить в отношении других анализируемых показателей. Одарённые ученики 2-х и 4-х классов превосходят своих обычных сверстников по показателям вербальной и изобразительной беглости и оригинальности, а в 4-х классах – по показателю вербальной разработанности (различия между группами статистически достоверны с $p < 0,01$, t-критерий Стьюдента).

Таким образом, первая серия нашего эмпирического исследования позволила подтвердить пригодность методики для изучения детской креативности в младшем школьном возрасте, а также получить новые данные об особенностях проявления творческого мышления у одарённых детей этой возрастной группы.

Во второй серии эмпирического исследования (использовалась форма А методики ОВК) участвовали ученики 5-х классов из контрольной группы ($n = 71$) и группы одарённых детей ($n = 25$), которые демонстрировали высокие показатели развития интеллектуальных (по методике KFT из Мюнхенской батареи способностей, адаптированной Е.И. Щеблановой) и творческих способностей (по методике П. Торренса), а также демонстрировали высокую творческую активность и достижения в разных видах творческой деятельности (успехи в конкурсах, фестивалях, конференциях и т. п.). Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Показатели креативности в разных группах учащихся 5-х классов («одарённые» и «контроль»)

Показатели	ВБ	ВО	ВР	ИБ	ИО	ВТ	ВИР	РР
Одарённые	15,88*	31,04**	4,00**	16,20	40,00	5,88*	2,80*	10,92
Контроль	12,17*	17,11**	3,11**	15,10	27,03	4,28*	2,17*	13,44

Примечания: ** – различия статистически значимы по t-критерию Стьюдента с $p \leq 0,01$; * – различия статистически значимы с $p \leq 0,05$.

Условные обозначения: ВБ – вербальная беглость, ВО – вербальная оригинальность, ВР – вербальная разработанность, ИБ – невербальная беглость, ИО – невербальная оригинальность, ВТ – визуальная трансформация, ИР – изобразительная разработанность, ВРР – вербальная рисуночная разработанность.

Как видно из данных, представленных в таблице 2, одарённые пятиклассники существенно отличаются от своих сверстников по ряду показателей выполнения методики ОВК. По всем вербальным показателям одарённые дети имеют статистически достоверное преимущество. Даже при выполнении изобразительного субтеста одарённые пятиклассники имеют существенное преимущество по показателю разработанности названия рисунков (ВИР), который имеет отношение к вербальным проявлениям креативности. Уступая своим сверстникам в разработанности самого

рисунка (статистически не значимо), одарённые дети дают развёрнутые названия, развивая предложенные идеи словесно, а не графически.

В отношении невербальных показателей креативности мы не наблюдаем достоверных различий, как это было в младшем школьном возрасте, по беглости и оригинальности. Из невербальных показателей предложенной методики одарённые дети имеют преимущество только по визуальной трансформации. Они проявляют свободу в подходе к созданию рисунков, используя разные повороты фигуры (ВТ). По нашим данным, этот показатель связан с изобразительной и вербальной оригинальностью (коэффициент корреляции этих показателей колеблется в пределах r = 0,4–0,6).

Таким образом, одарённые пятиклассники отличаются от своих сверстников, главным образом, в вербальной форме исследовательской активности. Они легко и свободно выдвигают гипотезы. Их гипотезы отличаются оригинальностью. Как правило, они быстро и легко абстрагируются от конкретики предложенного стимула и вплетают его в самые необычные сюжеты, словесно развивая свою идею. Так, например, одарённые пятиклассники, выдвигая свои гипотезы, говорят о том, что это, возможно, «вид из самолёта на землю», «медведь напал на банку с мясом» или «наскальная живопись древних предков», а не просто «земля», «медведь» или «каракули», как это мы встречаем у большинства их сверстников.

Полученные нами данные в целом согласуются с характеристикой форм исследовательской активности для изучаемого нами возраста, которые систематизировал и описал А.М. Матюшкин, и подтверждают выдвинутую гипотезу. Методика ОВК, разработанная в лаборатории психологии одарённости, может быть использована в качестве вспомогательного средства выявления творческого потенциала учащихся 2–5-х классов.

Таким образом, выполненные нами исследования, основанные на представлении об исследовательской (творческой) активности как внутреннем психологическом условии творческого развития одарённого ребёнка позволили нам:

- теоретически и эмпирически обосновать требования к методике выявления творческого потенциала на основе исследовательской активности ребёнка;
- разработать и апробировать в эмпирическом исследовании методику выявления творческой одарённости младших школьников;
- выявить качественные и количественные различия в исследовательской активности одарённых младших школьников и подростков и их сверстников.

В заключение можно отметить, что теоретические и эмпирические исследования, выполненные в русле концепции А.М. Матюшкина, позволили не только развить и уточнить основные её положения, но и создать новые методики выявления творческого потенциала учащихся, а также психолого-педагогическую технологию развития творческой одарённости в школьном обучении [7].

Литература:

1. Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-интегративный подход. – М.: Институт психологии РАН, 2011. – 320 с.
2. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одарённости: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. № 1 (15), 2011. URL: http://psystudy.ru.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. № 6, 1989, с. 29–33.
4. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Московская психологическая школа: История и современность. Т. 1. Кн. 2. / А.М. Матюшкин. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. – С. 84–91.
5. Челпанов Г.И. Задачи современной психологии // Век психологии. К 100-летию Психологического института РАО. 1912–2012: материалы конференции / Под общ. ред. В.В. Рубцова. – СПб: Нестор-История, 2012. – С. 13–28.
6. Шумакова Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. № 1, 1986, с. 53–59.
7. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей / Н.Б. Шумакова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 336 с.
8. Шумакова Н.Б. Психологические условия выявления творческих способностей у одарённых детей младшего школьного возраста / Н.Б. Шумакова. – Теоретическая и экспериментальная психология. Т. 4, № 3, 2011, с. 5–14.
9. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одарённости школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
10. Baer, J. Domains of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity, San Diego, California: Academic Press, 1999. – P. 591−596.
11. Besançon M. & Lubart T. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. Learning and individual differences, 2008. Vol 18 (4). – P. 381–390.
12. Cohen L. M. Conceptual Foundations for Gifted Education: Stock-Taking // Roeper Review, 2006. Vol 28 (2). – P. 91–112.
13. Feldman D. H. A developmental, evolutionary perspective on giftedness // Rethinking gifted education / Ed. by Borland J. H. New York: Teacher College Press, 2003. – P. 9–33.
14. Lubart T. & Guignard J. H. The generality-specificity of creativity: A multivariate approach. In E. L. Grigorenko & R. J. Sternberg (Eds.), Creativity: From potential to realization. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2004. – P. 43−56.
15. Matthews D. J., Foster J. F. Refinements, Bridges, and Themes in our Conceptual Foundations: Mystery to Mastery: Shifting Paradigms in Gifted Education // Roeper Review, 2006. Vol. 28, Issue 2. – P. 64–69.

Е.С. Белова,
канд. психол. наук, ст. н. с. ПИ РАО

ВОЗРАСТНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОДАРЁННОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В последние годы отмечается возрастание интереса к вопросам раннего проявления и развития детской одарённости. Одним из сложных аспектов в оценке и понимании одарённости дошкольника является выделение в ней возрастных и индивидуальных свойств. Для успешного развития детского дарования очень важно понимать, какие его признаки относятся к особенностям дошкольного возраста и со временем утратят своё значение или исчезнут, а какие составляют проявления индивидуальности, неординарности, в дальнейшем ещё больше раскроются и определят качественное своеобразие дарования.

Выдающийся отечественный учёный, психолог, исследователь одарённости Натан Семёнович Лейтес рассматривал одарённость как индивидуальную особенность, имеющую врождённые генетические предпосылки, которые обнаруживаются в ходе возрастного созревания, в социальной среде, под влиянием обучения и воспитания [1, 2]. Учёный выделял в развитии сензитивные периоды, когда ребёнок становится наиболее чувствительным и восприимчивым к некоторым воздействиям, к отдельным сторонам действительности, к умственному росту в определённом направлении. Возрастное созревание характеризуется последовательностью сензитивных периодов, открывающей большие, а иногда и чрезвычайные возможности развития. У некоторых детей такие внутренние условия умственного роста выступают особенно заметно. Свойства сензитивных периодов, по мнению учёного, хотя и могут закрепляться в ходе развития, но в основном представляют лишь временные состояния.

Н.С. Лейтес выделял такое явление, как «возрастная одарённость», когда на основе возрастных факторов одарённости наблюдался подъём умственных возможностей. «Существенно, – писал Натан Семёнович, – что в проявлениях у ребёнка особо благоприятных предпосылок умственного развития, несущих в себе взаимосвязь индивидуального и возрастного, обычно ведущую роль играют особенности возрастные (чем младше ребёнок, тем в большей степени)» [1, с. 24].

Специфика созревания некоторых детей состоит в сближении во времени возрастных факторов, суммировании их действия, обусловливающего быстрый подъём интеллекта. Однако выдающиеся успехи детей могут быть недолговечны, отмечал Н.С. Лейтес, предостерегая педагогов и родителей от непомерных ожиданий в отношении будущего детских дарований, которые могут иметь кратковременное значение.

Вместе с тем Натан Семёнович считал, что крайне важно выделять и поддерживать ростки необычных способностей. «Первоочередная задача – прослеживать ход развития незаурядных проявлений ребёнка, изучать различия между такими детьми, реальную роль и долговременность тех или других признаков их одарённости» [1, с.

28]. Учёный подчёркивал необходимость осторожного и ответственного отношения к выявлению, оценке и развитию детских дарований.

Представления Н.С. Лейтеса о детской одарённости имеют большое значение для понимания специфики изучения детских дарований и могут рассматриваться как основополагающие для научно обоснованного решения проблем ранней одарённости.

Дошкольное детство – особая пора развития, когда оно идёт необычайно быстрыми темпами, а изменения наглядны и впечатляющи. Ребёнок активно познаёт мир и себя. Создаются большие возможности для развития психики. Это проявляется в эмоциональной непосредственности, большой потребности в новых впечатлениях, в стремлении активно пробовать, преобразовывать, изобретать, в лёгкости возникновения новых образов, необычных суждений. Возраст 5–8 лет иногда называют «золотым периодом» по богатству проявлений творчества ребёнка, это пора интенсивного и самостоятельного творчества.

Одним из подходов к изучению детской одарённости является предложенное А.М. Матюшкиным (концепция «Творческая одарённость») [3] рассмотрение её как творческого потенциала, заложенного в ребёнке с рождения и раскрывающегося по мере взросления. У одарённых детей высокий творческий потенциал. Наиболее общей его характеристикой и развивающим компонентом является ярко выраженная познавательная потребность, составляющая основу познавательной мотивации, которая у неординарного ребёнка доминирует над другими типами мотивации.

Возрастные особенности раскрытия творческого потенциала проявляются в изменениях познавательной активности: от элементарной реакции на новизну предмета, ситуации в младенчестве до постановки вопросов, проблем и творческого поиска решений в старшем дошкольном возрасте.

В дошкольном возрасте высокий творческий потенциал, как показали результаты наших исследований, может проявляться в выраженной познавательной активности, стремлении ребёнка к творческому самовыражению в игре и других видах деятельности дошкольников.

Особенно рано проявляются яркие дарования детей в художественных областях, в дошкольном возрасте также может быть выявлена одарённость в математике или шахматах. Лидерская направленность дошкольника, реализующаяся в творческом построении общения, взаимодействия с окружающими, предопределяет развитие творческой одарённости в социальной области.

Литература

1. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости // Одарённый ребёнок. № 3, 2003, с. 22–28.
2. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. № 6, 1989, с. 29–33.

А.Ю. Кругликова,
канд. психол. наук, доц. ТГПИ им. А.П. Чехова, Таганрог

НАБЛЮДЕНИЕ КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СПОСОБНОСТИ К ЛИЧНОСТНОМУ РОСТУ

Современная психология располагает значительным арсеналом средств, позволяющим осуществлять научное познание. Основными стратегиями при изучении психического развития детей являются наблюдение и эксперимент. Обе стратегии широко распространены в возрастной психологии и прежде всего – в психологии детства. Но следует признать, что к настоящему времени в построении диссертационных научно-практических исследований преобладает точка зрения, утверждающая преимущества эксперимента. На мнение многих психологов ссылалась в свое время Л.Ф. Обухова, говоря об их довольно скептическом отношении к наблюдению. В доказательство очевидной ценности данного метода она приводит слова Д.Б. Эльконина, который считал, что «острый психологический глаз важнее глупого эксперимента» [5, с. 23].

Метод наблюдения во многом позволяет осуществлять сбор эмпирического материала в рамках научного эксперимента, но сам он, как правило, находится вне фокуса пристального рассмотрения. Самое интересное и ценное для детской психологии – живая и разнообразная жизнь ребёнка, его многогранная и уникальная личность – часто выносится за скобки. И здесь уместно вспомнить, что само оформление психологии развития в самостоятельную отрасль научного знания происходило на основе очерков наблюдения (В. Прейер, С. Холл, В. Штерн). Описанию длительных наблюдений за развитием собственных детей посвящены и работы отечественных психологов, медиков, психолингвистов (А.Н. Гвоздев, Н.А. Рыбников, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Н.М. Щелованов, Д.Б. Эльконин и др.).

Систему объективного наблюдения в своё время разработал М.Я. Басов, утверждавший необходимость его ведения для педагогов, воспитывающих и обучающих детей в коллективе. Он подчёркивал, что наблюдения за одним и тем же ребёнком дают возможность видеть, как быстро изменяется он в своём внешнем и внутреннем облике, как расцветает его личность, усложняясь и дополняясь день ото дня, месяц от месяца, год от года всё новыми чертами. Также Басов описал условия и виды наблюдения, рассмотрел разные типы установок наблюдателя по отношению к объекту наблюдения, разработал конкретную методику применительно к дошкольному возрасту [6].

Роль наблюдением подчёркивал и А.Ф. Лазурский, предложивший ещё в 1910 году естественный эксперимент. Он и его сотрудники признавали значимость наблюдения даже за одним лицом. По мнению А.Ф. Лазурского, строго объективные наблюдения с точным описанием фактов, иногда даже противоречивых, являются основой для составления психологической характеристики. Как отмечал Н.С. Лейтес, достижения А.Ф. Лазурского в разработке конкретной технологии подготовки характеристик в дальнейшем никто не превзошёл.

Сам Н.С. Лейтес полностью следовал рекомендациям А.Ф. Лазурского, изучая индивидуальные различия одарённых детей. Он считал метод наблюдения не менее важным, чем тестовые испытания и экспериментальные исследования, и писал: «При подходе к одарённому ребёнку нельзя обойтись без наблюдений за его индивидуальными проявлениями. Чтобы судить о его одарённости, нужно выявить то сочетание психологических свойств, которое присуще именно ему, т. е. нужна целостная характеристика, получаемая путём разносторонних наблюдений» [6, с. 70]. В учебном пособии под его редакцией даны примеры описания одарённых детей по материалам систематического включённого наблюдения. Поражает точность и образность формулировок, заинтересованное, доброжелательное отношение к каждому «объекту наблюдения», внимание к тончайшим нюансам жизненных проявлений и отношений.

Н.С. Лейтес возвращает нас к истокам психологического знания – к самому ребёнку, к его естеству, уникальности и неповторимости его личности. Этим он подает всем, кто так или иначе связан с детьми, пример не только настоящего научного познания, но и подлинного личностно ориентированного подхода к развитию детей через их глубокое понимание, погружение в их внутренний мир.

Наша статья посвящена осмыслению лонгитюдных наблюдений за детьми, подростками и взрослыми, страдающими логоневрозом (невротическая форма заикания). Преодоление коммуникативно-речевых трудностей осуществляется в таганрогских группах по системе семейной групповой логопсихотерапии Н.Л. Карповой [1, 7], построенной на принципах групповой логопсихотерапии Ю.Б. Некрасовой [4].

Более чем десятилетний опыт работы с разновозрастными логопсихотерапевтическими группами дал нам возможность достаточно длительно (ежедневно в течение 1,5–2 месяцев) наблюдать подростков 10–11 лет в процессе социальной реабилитации и восстановления нарушенного речевого общения из-за заикания. Накоплен значительный массив эмпирических данных о том, как развиваются, изменяются, совершенствуются личностные характеристики детей на переломном этапе онтогенеза – переходе от детства ко взрослости.

Личность в процессе социальной реабилитации, с одной стороны, является объектом диагностического изучения (поиск ростовых точек, личностных и индивидуальных особенностей, актуальных возможностей и ресурсов), результаты которого становятся основой процесса реального совершенствования («личностного преобразования»), с другой стороны – субъектом этого процесса совершенствования при акмеологической поддержке логопсихотерапевта. В таком контексте в теоретическом и практическом ключе пересекаются все модальности человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности. В центре практической работы – личность, имеющая индивидуально-конкретные психологические особенности, биографические и исторические обстоятельства жизни, свою жизненную позицию и опыт, свой личностный и субъектный потенциал.

Мы наблюдали подростков 10–14 лет на протяжении одногодичного курса социореабилитации, акцентируя внимание на проявлениях способности к личностному росту. Под личностным ростом мы понимаем акмеологически направленный процесс самоизменения человека, совершаемый в его активно преобразующей деятель-

ности посредством использования проблемных ситуаций индивидуального опыта для собственного развития. Нами было подтверждено, что возможности актуализации и фасилитации личностного роста открываются в психологическом содержании уже младшего подросткового возраста как «периода особой открытости растущего человека определённым общественным воздействиям и внутренней готовности принятия и самореализации в них» [8, с. 328].

Источник готовности подростков к личностному росту – это качественные изменения в поведении младшего подростка и прежде всего открытие своего собственного «Я» как автора, творца, хозяина собственной биографии – с происходящей в этом возрасте когнитивной перестройкой [9]. Младший подросток начинает рассматривать мир с точки зрения его изменения, в его суждениях о себе и о других появляются обобщённые психологические категории, спонтанные концепции характера, групповых взаимоотношений и лидерства. Рост эмоциональной нестабильности, иногда неуправляемости сочетается с удивительной гибкостью, пластичностью, готовностью к переменам и открытостью для сотрудничества, что в большей степени связано с ситуациями неформального общения взрослых и детей вне семьи и школы или в общении подростков со сверстниками.

Рассматривая своеобразие детей в период детства, Н.С. Лейтес подчёркивает, что младшие подростки чрезвычайно активны, деятельны и самостоятельны. В этом их важнейшие достоинства и источник слабостей, недостатков. «…Но, пожалуй, никакой другой возраст не несёт с собой такой непосредственной потребности испытать свои крепнущие силы и безоглядной готовности действовать» [3, с. 54]. Работы Н.С. Лейтеса и его коллег по проблемам возрастной одарённости детей в начале подросткового возраста дали новое направление нашему исследовательскому интересу. Мы предположили, что феноменология личностного роста у отдельных детей, демонстрирующих значительную динамику речевых и личностных изменений, может указывать на некий вид одарённости в социально-личностном развитии. Это сопоставимо с размышлениями автора не только об интеллектуальной одарённости. Н.С. Лейтес отмечает особую одарённость в сфере общения («социальная одарённость», «социальный интеллект», «личностный интеллект», «творческое лидерство»). Мы считаем, что рано проявляемая у младших подростков потребность в личностном росте, их готовность погружаться в мир самоисследования, самопознания также является примером особой социальной одарённости.

Признаки одарённости ребёнка, по мнению Н.С. Лейтеса, следует наблюдать и изучать в развитии. Для этого требуется достаточно длительное (лонгитюдное) систематическое наблюдение за испытуемым на протяжении ряда лет. Необходимо постоянное прослеживание изменений, наступающих при переходе от одного возрастного периода к другому. Оно может быть непрерывным, изо дня в день, а может быть в форме «срезов», которые, соединяясь, дают представление о целостном развитии. Психолог подчёркивает, что «индивидуальный лонгитюд, достигаемый личным наблюдением, в живом контакте или путём восстановления прошлого по свидетельствам родных и близких, может дать большую и надёжную информацию о растущем человеке любого возраста» [6, с. 47]. Никакие формализованные методики не спо-

собны заменить яркое психологическое описание ребёнка в определённый момент (или моменты) его жизни. Подробное и целостное описание детского периода жизни одарённого (и не только одарённого) ребёнка может быть очень прогностично, указывая на будущие черты человека в зрелости.

За многие годы перед нами раскрылись своими гранями, развернулись во всей личностной полноте более сотни дошкольников, младших школьников, подростков, юношей и девушек. Каждый из них, приходя в группу с единственным желанием избавиться от заикания, научиться говорить без затруднений красивой и правильной речью постепенно начинал открывать для себя необходимость и смысл «лечебного» личностного преобразования. Некоторые именно в этом находили особую значимость своей дальнейшей жизни. У каждого из них по прошествии курса реабилитации оставалось право приходить в следующие группы в качестве «старика» – уникальной социальной роли, позволяющей отдать новичкам то, что когда-то сам получил в дар от руководителей и выпускников предыдущих групп. Мы имели возможность наблюдать наших ребят довольно длительно через определённые промежутки времени, отмечая их взросление, вхождение во взрослую жизнь, личностное становление.

Давняя работа в группах убеждает нас в том, насколько велики могут быть различия между детьми по критерию их психологической зрелости, во многом не совпадающей с уровнем возрастного психофизического развития. На это в своё время указывал и Н.С. Лейтес, подчёркивая, что ученики средней школы по своим интересам и отношению к окружающему часто отличаются. Одни тяготеют к старшим подросткам, в других чрезвычайно ярко проявляются черты детскости, инфантильности. Продолжая его мысль, скажем, что это относится и к детям других возрастов – прежде всего младшим школьникам.

Дети, о которых далее пойдёт речь, на первый взгляд, совершенно обычные, достоинства их интеллекта нельзя назвать высокими, их способности самые разные. Тем не менее это необыкновенные дети. Они пришли в разновозрастную группу и занимались в ней многодневно, интенсивно по 6–8 часов в день наравне с взрослыми заикающимися и многими родителями. Они преодолели большие трудности и собственными усилиями выстроили для себя новую красивую полноценную речь. Мы видим в них одарённость особого рода – способность к саморазвитию, саморефлексии, выраженный интерес к окружающим и способность превращать трудную проблемную ситуацию в жизненный урок. Назовём это нравственной одарённостью и особой способностью к личностному росту, потому что сейчас, по прошествии многих лет, мы видим их профессиональные и личностные достижения, их готовность отдавать себя другим и трудиться для чужого блага, чтобы кто-то ещё из заикающихся, как и они, почувствовал себя оратором и стал им.

Маша

Первая ласточка из младших подростков в нашей первой группе. Худенькая невысокая 10-летняя девочка из простой семьи (папа работает на железной дороге, мама – бухгалтер). Немного настороженная, сначала мало активная. В кругу – среди мальчишек-подростков 13–14 лет и взрослых 25–30 лет – стесняется, говорит мало, но если говорит, это всегда ин-

тересно. Уникальная способность проявилась на пропедевтическом этапе, когда все читали библиотерапевтические произведения (чрезвычайно сложные, «на вырост») и писали на них свои отклики-размышления. Воспринимала всё своеобразно, находя к каждому произведению довольно точную, подходящую по смыслу пословицу или поговорку.

Заинтересовалась психологическими темами, полюбила психотерапевтические беседы. Настойчиво вела дневник, хотя для десятилетних это трудновато. Писала ежедневно, ставя конкретные цели и отмечая, удалось ли их достичь. Поразительная работоспособность и выносливость. Не стонет, не жалуется, не просится отдыхать. Тянет лямку групповой жизни наравне со всеми. Чрезвычайно старательна и добросовестна в выполнении домашних заданий, в точности исполнения инструкций. Ошибается, пробует, ошибаясь снова, настойчиво идёт дальше. Иногда заметно, как Маша устала, но она отрицает это и работает дальше.

Результат по окончании группы хороший. Запинки в речи исчезли, говорит чётко и громко. В школе удивила всех познаниями в области психологии, щеголяла терминами, объясняла ситуации, охотно участвовала в тестировании. В старших классах значительно продвинулась в учёбе, ярко проявились лидерские качества. Входила в ученический совет в дни самоуправления школьников, была его председателем. Школу окончила на с одними пятёрками.

Из самохарактеристики по окончании группы: *«После лечения я узнала свои положительные черты характера, а также смогла развить их. К людям отношусь с уважением и стараюсь понять их, проявить эмпатию. В семье ко мне стали относиться с ещё большим уважением и пониманием… Я хочу по жизни быть психологически “подкована” и здорова. Я хочу приходить в следующую группу и стать “стариком”».* (10 лет)

В 16 лет в опроснике для выпускника группы вспоминает: *«Было состояние душевного подъёма. Мне открылось много дорог. Общение стало лёгким, я стала гораздо увереннее в себе. Сейчас я привыкла много общаться. Я научилась контролировать свою речь, у меня практически не бывает запинок. Сейчас (как “старик”) я помогаю другим “детям”. Я делаю это с удовольствием и в то же время закрепляю свои навыки».*

Маша окончила педагогический институт. Все годы училась хорошо, продолжала быть лидером. Приходит в новые группы. Мечтает учиться в аспирантуре. Вышла замуж, есть ребёнок.

Саша

Высокий для своего возраста, худой мальчик 14 лет, вполне сложившийся физически. Из хорошо обеспеченной дружной семьи: папа на руководящей должности, мама домохозяйка (оба с высшим образованием), есть младший брат семи лет. На первую консультацию родители пришли вместе, плакали, очень переживали. Впоследствии стали самыми добрыми и активными помощниками не только сына, но и всей группы.

У Саши тяжёлая степень неврозоподобного заикания, речевая тревожность зашкаливает. В первые дни работы сильно нервничает, теребит одежду, браслет часов, смотрит в пол, в разговоре надолго замолкает, стеснителен. Интеллект высокий, учится отлично. Дополнительно занимается, чтобы хорошо сдать экзамены. Высокий уровень зрительной и словесно-логической памяти. Много читает и художественную, и научно-популярную литературу. Саша очень любознателен, его кругозор широк, интересы разносторонние. В период подготовительного этапа пишет очень содержательные умные отзывы, речь выразительная, грамотная.

Работоспособность неравномерная, часто устаёт, особенно в начале курса, но готов преодолевать трудности за счёт волевых усилий. В ситуациях общения с более младшими под-

ростками ведёт себя ребячливо, но стесняется этого и быстро сосредотачивается на дальнейшей работе. Очень привязан к родителям. Уважителен к взрослым, стремится общаться на равных, радуется, если авторитетные люди высказывают ему своё поощрение.

Быстро прогрессирует в речи. Увлёкся вопросами психологии и на занятиях задаёт много вопросов. Высказывается обстоятельно, хорошо анализирует ситуации общения из личного опыта. По окончании курса социореабилитации результат достаточно хороший (лёгкие редкие запинки в речи, с которыми самостоятельно справляется). Личностно вырос значительно, сам это осознаёт и гордится своими достижениями.

Из самохарактеристики: *«Во мне перестала существовать боязнь общения (страх речи). Ещё появилось чувство гордости за себя, за мои успехи, за то, чего я добился в процессе лечения, мне кажется, я взял верх над обществом, над заиканием, над собой. Я сделал первый шаг в реализации себя. Теперь я действительно верю в высказывание "Человек может всё!" Я хотел бы быть ещё лучше и совершеннее, довести свою речь до автоматизма и закрепить это на всю жизнь. Хотел бы открыть в себе все не раскрытые мною возможности и таланты, воспользоваться ими».*

По окончании группы стал посещать психологический кружок, пошёл в спортивную секцию. Школу окончил с серебряной медалью. Поступил в экономический университет.

Из опросника для выпускника группы (20 лет): *«После прохождения курса с речью было отлично. Сейчас – хорошо. Бывали срывы, возвращалась старая речь, но все проблемы решаются с помощью всего того, что делали в группе. Свою личную работу во время прохождения курса оцениваю на "хорошо" в связи с моим небольшим в то время возрастом и неполным пониманием проблемы. После прохождения группы стараюсь участвовать в методическом процессе и не забывать полученные навыки… Я стараюсь быть во всех новых группах. Моя работа мотивирована фразой "Помогая другим, помогаешь себе"».*

Университет Саша окончил с отличием. Работает в финансовой сфере. Женился, есть ребёнок.

Юля

Девочка яркая, стройная, красивая, немного демонстративная. Смешливая, но старается казаться серьёзнее и старше своих лет. Семья полная, есть старшая сестра. Родители с высшим образованием, мама – яркая творческая личность, пишет стихи, рисует, часто помогает в подготовке экзаменов; папа группу не посещал. Юля пришла в группу в 11 лет и ещё с одной девочкой её возраста была самой младшей среди других участников от 16 до 30 лет. Степень заикания лёгкая, речевая тревожность повышенная. В школе учится хорошо, речь выразительная, умеет строить разнообразные синтаксические конструкции.

В беседе участвует активно, говорит обстоятельно, хорошо анализирует ситуации, размышляет. В трудных ситуациях не теряется, быстро находит выход. Среди взрослых не тушуется, говорит, глядя прямо в глаза, делает замечания, даёт советы. Изменения в речи значительные, устойчивые. Проявила способности к работе над голосом, в постановке диафрагмального дыхания. Голос глубокий, красивого тембра, практически взрослый. Заметны актёрские способности, проявляет творчество в игровых ситуациях, речевых упражнениях с использованием стихотворных текстов.

Работает настойчиво, усидчива, требовательна к себе и к другим. Реагирует на поощрения активностью и усердием. Успешно преодолела заикание. Результат отличный. По окончании группы стала посещать театральный кружок, выступать на сцене, участвовала в школьных и городских конкурсах чтецов, заняла 2-е место. Окончила школу, поступила на юридический факультет, где также училась хорошо.

Из самохарактеристики после лечения: *«У меня изменился характер в лучшую сторону. И не только характер, а всё изменилось, например, уверенность, я стала более гибкой, на меня повлияли в лучшую сторону темы наших бесед (психотерапевтические беседы – это ежедневная форма работы в кругу). Я стала спокойнее и самостоятельнее. Я стала после упражнений более активной. И ещё – более решительной… Я теперь больше смотрю на людей – не на внешность, а на душу. Мама стала меньше кричать на меня и больше понимать. Я начала смотреть на жизнь по-другому, и мне легче общаться с близкими, они стали понимать меня и поддерживать почти во всех случаях… Я хотела бы быть красивой, не нервной, спокойной, не упрямой, не обидчивой».*

Из опросника для выпускника группы (16 лет): *«Конечно, есть к чему ещё стремиться, но ту планку, что я поставила перед собой, с лёгкостью одолела. Свою работу, включённость и вовлечённость в методический процесс во время прохождения курса оцениваю так: могла бы работать и лучше. В принципе меня радует, что, несмотря на то, что мне было тогда 11 лет, я работала почти что наравне, даже что-то делала лучше старших. Единственное, что не устраивало меня, – моя активность при разборе какой-то темы».*

Окончив институт, Юля работает, в самодеятельном театре играет главные роли. Приглашает на свои спектакли. Часто приходит в новые группы, помогает в качестве «старика». Проводит интересные речевые и голосовые упражнения из опыта актёрской подготовки. Пользуется высоким авторитетом среди младших школьников и подростков. Они восхищённо смотрят на неё, ловят каждое слово.

Денис

Невысокий худенький мальчик, пришёл в группу в 11 лет. Семья полная, у Дениса есть брат-погодок. У обоих родителей высшее образование, техническая специальность. Очень заинтересованы в успехе сына, поддерживают его, участвуют в работе группы, всегда готовы помочь руководителям. Денис чрезвычайно активный и беспокойный. Ему трудно усидеть на месте, постоянно меняет своё положение. Добрый и ласковый, открытый к общению, отзывчивый, видит, если кому-то нужна помощь. Интеллектом превосходит своих сверстников. Очень любознательный, с широкими интересами. Сообразителен, склонен к философским размышлениям, удивляет даже взрослых участников и мыслью, и речевыми формулировками. Часто заслуживает их поощрения, в эти минуты не скрывает своей гордости и удовольствия.

Денис много читает, предпочитает приключенческую литературу, фантастику, умеет интересно рассказать о прочитанном. Словарный запас большой, что позволяет ему употреблять речевые обороты, не свойственные детям его возраста. Хорошо разбирается в музыке, технике. У него в высокой степени развито чувство юмора, которое выручает в ситуации нарушения правил группы. Критично оценивает свою вовлечённость в процесс, умеет проанализировать свои ошибки, замечает продвижение в речи у других участников, даже у мамы. Активно участвует в беседах, интересуется психологическими вопросами. Иногда высказывает свои «теории» по поводу поведения людей, их характера.

Подростку недостаёт ответственности, усидчивости, страдает некоторой инфантильностью. Быстро «заводится» с более младшими ребятами, реагирует на их заигрывания, вовлекается в шалости, но потом чувствует себя виноватым. Внимателен к тому, что вызывает большой интерес, если нет мотивации, начинает скучать, часто отвлекается. Работоспособность проявляет неравномерно, но может внезапно оказаться готовым к волевым усилиям. Из дневника: «*С выступлением перед публикой очень плохо (было задание-экспромт). Не знал, о чём рассказать, пришлось придумывать по ходу дела. Я был занят только предметом. И потому напрочь забыл о стиле. Это говорит о том, что речь нужно ещё разрабатывать и разрабатывать. Значит, будем работать над речью!»*

Из самохарактеристики после лечения: *«Мои черты характера: целеустремлённость, доброта, хорошая память, люблю познавать новое, весёлый, настойчивый, кропотливый, борюсь с ленью. Недостатки: нетерпеливый, переменчивый, завистливый, неуступчивый, ленивый. Наверное, я холерик. После лечения я стал уверенным в себе, самостоятельным и самокритичным. И раньше, и сейчас отношусь к людям хорошо. Хотя последнее время отношусь к людям с пониманием… Я бы хотел избавиться от самых плохих моих черт характера: безответственности, безалаберности, вспыльчивости. Я хочу стать бизнесменом и "стариком" в следующих группах. Хочу приходить и учить других заикающихся так, как вы учили нас».*

Денис успешно окончил школу, поступил в институт на радиотехнический факультет. Учился хорошо, продолжал занятия музыкой, боевыми искусствами, выступал на соревнованиях. Хочет продолжить обучение. В группах бывает редко.

Итак, наша практика показывает, что для большинства подростков семейная групповая логопсихотерапия выступает пространством развёртывания личностного роста в направлении их социально-личностного развития. Группа, включающая в себя и сверстников, и более старших по возрасту детей, и взрослых, в том числе родителей, предстаёт как значимое «место взросления» и как фактор фасилитации личностного роста младших подростков в условиях специально организованной учебно-лечебной, творчески-игровой совместно-разделённой с взрослыми деятельности. Это позволяет наблюдать подростков в самые разные минуты их групповой жизни в разных сферах общения.

Поддержка готовности к личностному росту со стороны ведущих и родителей, актуализация потребности в самовоспитании способствуют «лечебному преобразованию» и в конечном итоге – восстановлению нарушенного общения и максимально возможному раскрытию субъектно-личностного потенциала подростков. Оптимум условий для этого предоставляет разновозрастная группа – детско-взрослая со-бытийная общность (В.И. Слободчиков). Практическая организация процесса семейной групповой логопсихотерапии в целях фасилитации личностного роста подростков обеспечивает*:*

1) создание атмосферы доверия, сотрудничества и сотворчества, мажорного тонуса проживания процесса социореабилитации, принятие подростка таким, какой он есть;

2) актуализацию «зоны ближайшего развития» как специфической «зоны роста», в пространстве которой выстраивается «оптимистическая модель будущего» посредством организации диалогического общения в группе по принципу «взрослый – взрослый», т. е. равенства позиций;

3) психологическую поддержку в реализации собственных целей и устремлений, в построении и совершении поступков, результирующих его личностное и речевое достижение, что сопряжено с переживанием коммуникативного успеха.

Опыт убеждает, что в период школьного детства всем детям, в том числе и заикающимся, свойственны интеллектуальная и социальная активность, открытость новому, интерес к самому себе, своему «Я». Оказываясь в благоприятных для личностного роста условиях, подростки обнаруживают потребность в самоизменении и самовоспитании. В этом залог их успеха в юношеские и зрелые годы.

Литература

1. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: Учебное пособие. 2-е изд. – М.: МПСИ, Флинта, 2003. – 200 с.
2. Кругликова А.Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии). Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2006. – 24 с.
3. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000. – 320 с.
4. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Автореф. дисс. в форме научн. докл. … докт. психол. наук. – М., 1992. – 42 с.
5. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
6. Психология одарённости детей и подростков // Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
7. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М. – СПб: Нестор-История, 2011. – 328 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. – М.: МПСИ, Флинта, 1999. – 672 с.
9. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» возрастной психологии // Вопросы психологии. № 3, 1998, с. 17–31.

И.В. Янченко,
канд. психол. наук, доц. ТГПИ им. А.П. Чехова, Таганрог

О НАСТОЯЩЕМ…

Большие вклады в науку делают очень талантливые и глубоко ответственные учёные. Прикоснуться к настоящему в психологической науке мне во многом помогла встреча с выдающимся специалистом в области дифференциальной и возрастной психологии Натаном Семёновичем Лейтесом. Многолетняя работа в системе семейной групповой логопсихотерапии требовала обсуждения, осмысления и обоснования многих неоднозначных феноменов, касающихся возрастных особенностей, индивидуальных характеристик и проявления способностей и одарённости наших заикающихся пациентов. Сотрудничество с Натаном Семёновичем, его заинтересованное и внимательное отношение к нашей работе способствовало тому, что система логопсихотерапии была поднята на новый уровень научно-теоретических и практических достижений. Постараюсь, придерживаясь в изложении принципа искусной простоты Лейтеса, представить нашу работу в свете его исследований.

Библиотерапия в логопсихотерапии

Система семейной групповой логопсихотерапии выстроена Н.Л. Карповой [2] на основе комплексной методики социореабилитации для заикающихся подрост-

ков и взрослых Ю.Б. Некрасовой [8]. Юлия Борисовна разрабатывала свою методику с начала 1960-х годов, совершенствуя её элементы и приёмы. С 80-х годов она стала широко применять новый метод библиотерапии – лечение направленным чтением.

Не занимаясь специально вопросами заикания, Натан Семёнович точно определил ведущую роль библиотерапии в нашей системе и дал глубокое описание этого метода. В статье «Использование художественной литературы в логопсихотерапии» в сборнике «Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании» (2004), посвящённом памяти Ю.Б. Некрасовой, он пошагово анализирует механизм воздействия художественных произведений на личность заикающегося. Особо отмечено новаторство самой системы приобщения пациентов к углублённому чтению: «То, что нужно было именно написать о мыслях и чувствах по поводу прочитанного, было для заикающихся гораздо легче, привычнее, чем если бы требовалось рассказать устно…» [5, с. 77].

Далее психолог акцентирует своё внимание на лечебных моментах работы с книгой: «В отзывах пациентов выступает внутренняя затронутость произведением, стремление осознать его смысл, разобраться в своих чувствах к персонажам, соотнести содержание текстов с собственным жизненным опытом, со своими проблемами…» [там же, с. 77]. Заметим, что именно в данной статье Натан Семёнович впервые указывает на тот факт, что методика Ю.Б. Некрасовой переросла рамки метода, поскольку имеет уже два поколения последователей, и в настоящее время можно говорить о наличии «подлинно научной школы» [там же, с. 78].

Особую ценность для нашей работы представляет предисловие, написанное Н.С. Лейтесом к книге «Библиопсихология и библиотерапия» (2005). Подчёркивая актуальность обсуждаемой темы «Человек и книги», психолог выделяет жирным шрифтом следующие строки: **«Библиотерапия – она может пониматься не только как лечение, но и как воспитание с помощью книг. Тем самым она имеет отношение как к медицине, так и к педагогике»** [1, с. 13]. В данном предисловии удивляет многогранность и глубина видения Натаном Семёновичем каждой статьи, написанной специалистами в различных областях: педагогами, психологами, библиотечными работниками, логопсихотерапевтами. Он внимательно всматривается в текст, изучает, анализирует, обобщает...

Предисловие Н.С. Лейтеса к большой коллективной монографии о психологии чтения – это размышления заинтересованного и компетентного в данной области специалиста о психологических механизмах восприятия текста, о развитии личности посредством направленного чтения, о влиянии рекомендуемых психотерапевтом книг на речевые и личностные изменения заикающихся. Повезло в этом плане и моим (тогда первым) статьям, опубликованным в данном сборнике: редактор тонко уловил их суть, отметил главное и увидел перспективы развития: «…И.В. Янченко исходит из возможности формализованной обработки библиотерапевтического материала методом контент-анализа, по-видимому, здесь открывается перспектива повышения объективности и строгости методики…» [1, с. 23].

Об одарённости общей и возрастной

С заикающимися пациентами разного возраста мы работаем в системе семейной групповой логопсихотерапии уже более пятнадцати лет, и каждый раз не перестаём отмечать их таланты, уникальность, неповторимость, порой явную одарённость некоторых участников. И здесь для нас главным ориентиром являются работы Н.С. Лейтеса. В его книге «Возрастная одарённость и индивидуальные различия» говорится о том, что талант определяется не столько умственным развитием человека, сколько индивидуальным своеобразием и совокупностью входящих в него факторов [4]. Отметим, что, согласно некоторым данным, у заикающихся IQ выше, чем у среднестатистического жителя нашей планеты, но, по Лейтесу, определение одарённости через нахождение коэффициента интеллектуальности недостаточно для выявления уровня одарённости.

Участники наших групп – удивительные, интересные люди, отличающиеся от многих… У них свой взгляд на мир, свой почерк, свои краски в описании ряда явлений, особенно в системе «человек – человек», «человек – общество». Работа с ними увлекает. Среди них встречаются настоящие мастера слова, музыки, рисунка… Когда я писала эту статью, позвонила 17-летняя выпускница группы «Таганрог-2013» Катя К. и сообщила радостную новость: в олимпиаде по живописи, которую проводила Академия искусств Ростова-на-Дону, среди более чем трёхсот участников она заняла 1-е место! Как гласит один из плакатов, на котором размещены портреты выдающихся заикавшихся – Демосфена, короля Георга VI, Уинстона Черчилля, Льюэса Кэррола и ещё ряда знаменитостей, – «Если ты заикаешься – радуйся! Значит, ты в хорошей компании». Эти слова находят подтверждение и в каждой нашей группе, независимо от возрастных различий участников.

Логопсихотерапевтические группы Таганрога имеют своё лицо. Новым шагом в развитии системы логопсихотерапии стало снижение возрастных границ заикающихся пациентов благодаря привлечению к активному участию в процессе социореабилитации их родителей и старших родственников (Н.Л. Карпова, 1997 [2]). Научное обоснование данному вектору развития системы Ю.Б. Некрасовой мы также находим в работах Натана Семёновича. Он доказывает положение о том, что ключом к раскрытию возрастной одарённости являются сензитивные периоды психического развития. Приводя в пример насыщенные богатым жизненным материалом психолого-педагогические характеристики основных школьных возрастов (учащихся 2-го, 6-го и 9-го классов), учёный обозначает возрастные особенности каждого из них как предпосылки развития способностей.

В разновозрастных группах Таганрога много младших подростков начиная с 2000-го года, возраст участников – от 10 до 35 лет. Наши исследования показывают, что уже в этом возрасте можно говорить о личностном росте как осознаваемом и управляемом процессе саморазвития; его актуализация обуславливается становлением субъектных характеристик личности и изменениями в её ценностно-смысловой сфере. Личностный рост младших подростков в разновозрастном коллективе имеет позитивную динамику при его активной фасилитации через создание комплекса

психолого-педагогических условий, определяемых содержанием каждого этапа логопсихотерапевтического процесса (А.Ю. Кругликова, 2006 [3]).

В 2009 году впервые в состав разновозрастного коллектива были включены 8-летние дети, проходившие лечебно-обучающий курс вместе со своими заикающимися мамами. В 2011 году успешные результаты были отмечены у 7-летнего мальчика, который также выполнял все задания вместе со своей семьёй. Практический опыт позволяет нам утверждать, что разновозрастный коллектив представляет собой продуктивную среду с особой социальной ситуацией развития, в которой реализуются многие возрастные потребности.

На основе полученных экспериментальных данных система семейной групповой логопсихотерапии была адаптирована для заикающихся дошкольников, а в дальнейшем на базе МДОУ «Здоровый ребёнок» г. Таганрога была организована экспериментальная работа по теме «Создание организационной модели семейной групповой логопсихотерапии для детей, имеющих отклонения в развитии, в условиях детского сада». В настоящее время можно считать правомерным расширение области применения данной системы для дошкольников, имеющих различные речевые дефекты, в частности общее недоразвитие речи. Для нас принципиально важно не только работать над социореабилитацией заикающихся подростков и взрослых, но и формировать личностные качества, способствующие продуктивному речевому общению у детей дошкольного возраста. По Н.С. Лейтесу, необходимо учитывать и использовать все возрастные возможности каждой категории участников разновозрастных и одновозрастных групп [4].

Одарённость создаётся

Система семейной логопсихотерапии выстроена на научно обоснованных механизмах сложного и многопланового процесса социореабилитации [2, 9]. Обратимся к вопросу организации успешной деятельности по восстановлению (формированию) полноценного речевого общения (как и любой деятельности вообще). Настоящим открытием для меня стала статья Н.С. Лейтеса «Склонность к труду как фактор одарённости», в которой утверждается, что «одарённость создается в процессе деятельности». Задача логопсихотерапевта и состоит в запуске «движущих сил формирования или становления одарённости, поскольку одарённость всегда является результатом развития» [7, с. 7–8]. В нашей системе этот психологический механизм называется «мотивационной включённостью в деятельность» (Н.Л. Карпова, 1997), именно внутренней активностью самих пациентов, формируемой целенаправленно от этапа к этапу логопсихотерапевтического процесса – от намёка на неё на первой консультации до активной деятельности, основанной на чётком и полном осознании мотива, который приобретает силу настоятельной потребности к изменению [2, 9].

Ответы на дальнейшие вопросы дало изучение статьи Натана Семёновича «Об умственной одарённости» [4], где он описывает, в каком случае склонность к труду переходит на уровень достижений. Ключевые моменты при этом определяются «усиленной захваченностью личности процессом работы» и «сознательной целенаправленностью», которая «направляет и напрягает душевные силы». Изучение катамнеза выпускников наших групп позволяет утверждать, что эффективность логопсихотера-

певтического воздействия (в том числе этапа поддерживающей терапии) устойчива и много лет после прохождения группы. Различия катамнестических данных, полученные при диагностике заикавшихся пациентов непосредственно после прохождения группы и на сегодня (отсроченные), не значимы (речевые притязания $t = 0{,}99$; $n = 19$, $t < 0{,}10$; речевая тревога $t = 0{,}999$; $n = 19$, $t < 0{,}10$). Подчеркнём, что эти результаты показали выпускники, вышедшие на стабильный уровень гиперкомпенсации дефекта как в речевом, так и психологическом плане именно благодаря высокой работоспособности, ставшей устойчивым свойством личности. Наши выпускники не перестают говорить о пробуждении в них «способности к саморазвитию», которая не только блокирует невротическую составляющую в структуре дефекта заикания, но и во многих случаях полностью устраняет патологию речевого общения:

«Наверное, во мне изменился не характер, а изменилось то, что мне захотелось много всего добиться. Не сидеть в четырёх стенах, а что-то делать: научиться играть на фортепиано, играть в театре, работать среди людей много и радостно. Не могу сказать, что всё выполнила, но, будучи уже совсем взрослой, пошла учиться и закончила институт. Очень собой горжусь». (О. Э., 41 год)

«Моя работа непосредственно связана с ежедневным общением (я инженер по снабжению в строительной компании): телефонные переговоры, личные встречи с поставщиками. Эмоции переполняют, когда чувствуешь, что была на высоте в общении с тем или иным человеком. Я с превеликим удовольствием общаюсь с людьми (с незнакомыми вдвойне), первая иду на контакт. Через год после занятий в группе я переехала в другой город, где не было ни одного близкого человека, кроме мужа, – признаюсь, мне хотелось произвести впечатление на его друзей и семью, и как-то лучший друг мужа сказал мне: “А у вас в Таганроге все так выразительно разговаривают?!” (Я ему зачитывала какую-то выдержку из документа.) Видели бы Вы, как горели мои глаза в тот момент!» (К. Л., 25 лет)

Об индивидуальных особенностях и диалоге

Динамическая психотерапевтическая психодиагностика, разработанная Ю.Б. Некрасовой [8] для проведения на подготовительном этапе логопсихотерапии, завершается написанием подробной психолого-педагогической характеристики каждого заикающегося. Высокую оценку этой форме работы дал Н.С. Лейтес: «В Таганроге умеют видеть и обобщать индивидуальные особенности участников групп». В дальнейшем собранная информация служит основой для создания «портрета неповторимости», который предъявляется каждому пациенту на следующем этапе работы – сеансе эмоционально-стрессовой психотерапии. Индивидуальное внушение каждому пациенту выстраивается с опорой на его библиотерапевтические и диагностические материалы, а также на материалы его родственников. В уже упоминавшемся предисловии по поводу моей статьи Натан Семёнович, в частности, написал: «Показано, что библиотерапевтическая методика не только вовлекает пациентов в диалог (поначалу с героями художественного произведения, с его автором, с психотерапевтом), но и каждая из её функций в лечебно-воспитательном процессе содействует восстанов-

лению нарушенного диалогического общения. Указаны также некоторые внутренние и внешние предпосылки эффективности библиотерапии, в их числе, едва ли не в первую очередь, – диалог с ближайшим окружением пациента» [1, с. 21].

Напутствие

Автореферат моей кандидатской диссертации был удостоен чести – не побоюсь высокого стиля – получить отзыв Натана Семёновича. Уже сам факт, что отзыв о диссертации пишет Лейтес, волновал меня чрезвычайно. С тревогой и трепетом ожидала я его заключения. Читаю – нет ни одного формального слова. Всё чётко, объективно, просто… И вывод: «Автор проявил себя психологом по призванию. По-моему несомненно, что в лице автора диссертации, Ирины Владимировны Янченко, мы имеем уже состоявшегося, высоко компетентного и творческого учёного» [6, с. 2]. Эти слова для меня равнозначны золотой олимпийской медали, они стали напутствием и высшим допуском в настоящую психологию. Дорогой Натан Семёнович, спасибо Вам за настоящее!

Литература

1. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005.
2. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. – М.: Флинта, 1997; 2-е изд. – М.: Флинта, 2003.
3. Кругликова А.Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива (на примере групп семейной логопсихотерапии). Дисс. … канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2006.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: Избранные труды. 3-е изд., испр. и доп. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2008.
5. Лейтес Н.С. Использование художественной литературы в логопсихотерапии // Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании. Материалы науч.-практ. конференции памяти Ю.Б. Некрасовой (Москва, ПИ РАО, 14 октября 2004 г.) / Ред. С.Н. Шаховская, В.И. Селивёрстов, Н.Л. Карпова. – М. – Самара: НТЦ, 2006. – С. 76–80.
6. Лейтес Н.С. Отзыв на кандидатскую диссертацию И.В. Янченко «Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе (на примере разновозрастных групп семейной логопсихотерапии)». – М., 2006 (из архива автора).
7. Лейтес Н.С. Склонность к труду как фактор одарённости // Вопр. психол. труда и искусства. Труды Института психологии. Вып. 25, 1950. – С. 7–48.
8. Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством. – М.: Смысл, 2006.
9. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. – М. – СПб: Нестор-История, 2011.
10. Янченко И.В. Формирование диалогического общения в логопсихотерапевтическом процессе (на примере групп семейной логопсихотерапии). Дисс. … канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2006.

Н.А. Ситникова,
менеджер, в 2000–2006 гг. м. н. с. ПИ РАО

ДОБРЫЙ НАСТАВНИК

Возвращаясь к истории знакомства с Натаном Семёновичем Лейтесом, невольно думаю о том, что испытываю чувство неловкости и некоторого смущения за то, что вообще смогла соприкоснуться с личностью такой величины. Так может чувствовать себя человек, который познакомился с Пушкиным, например. Это необъяснимо странно – осознание того, что великий человек (а я уже знала это, когда пришла впервые в дом к Натану Семёновичу) разговаривает со мной даже не как с равной, а как с равновеликой, как наставник, профессиональный советчик, обсуждает со мной психологические портреты людей. Как тут не возгордиться! В это можно было бы не поверить, но остались многочисленные заметки на полях написанных мной текстов, где Натан Семёнович мелким почерком оставлял свои замечания. Так случилось, что мне довелось анализировать материалы по библиотерапии и диагностике некоторых заикавшихся пациентов и выпускников групп, чтобы составить их психологические портреты (это вылилось потом в коллективную статью).

Натан Семёнович Лейтес – признанный специалист в области детской одарённости, мастер психологического анализа, и его мнение было самым важным и авторитетным в этом смысле. Мы обсуждали тексты, я много переписывала, и с его замечаниями некоторые портреты были опубликованы. Большой проблемой была моя неуверенность в стилистике написания статей. Будучи погружённой и вовлечённой в процесс общения с пациентами, испытывая к этой работе полноценный интерес, я не способна была передать свой опыт и поделиться информацией в принятой в научной среде манере, т. е. языком научной статьи. Такое психологическое «ограничение» мешало, я думаю, не только мне. Но очень быстро мои сомнения развеял Натан Семёнович, особенно когда я прочла его книгу с психологическими портретами одарённых детей, с которыми в своё время он работал. Книга просто, понятно и очень интересно написана, при этом цепким взглядом учёного высвечены и обозначены и черты, на которых воспитывается характер, и зоны потенциального развития подростков. Тогда я поняла, что наукообразность – это не аксиома языка статьи, её цель и задача – в логичном описании направлений мысли автора.

Я бы хотела сказать о том, как кропотливо и тщательно Натан Семёнович готовился к нашим встречам. Это я поняла только сейчас, когда увидела его архивы, те самые листы с заметками на полях. Они сделаны то карандашом, то разными ручками: к одним и тем же страницам Натан Семёнович обращался не один раз. Кроме листов с правками, осталась ещё тетрадь, где также убористо и аккуратно записаны его соображения и мысли по поводу «будущей книги», которую, как считал Натан Семёнович Лейтес, мы обязаны написать. Там записаны его впечатления после моих рассказов о новом формате отношений в группах лечения заикания, о жизни и работе излечившихся пациентов. Меня восхищала невероятная требовательность к себе и ответственность даже за такую «неважность», как советы и консультации начинаю-

щему психологу. Это человек, сохранивший до последних дней ясность мысли, глубину профессионального участия и при этом невероятно дружественное отношение к работе коллег.

Для полноты создания психологических образов и более тщательного изучения влияния характеристик личности на процесс социологореабилитации с помощью Натана Семёновича было проведено интервьюирование бывших пациентов, заикавшихся ранее. Их путь избавления от недуга, и стаж «новой» жизни измерялся десятилетиями, т. е., заикаясь с детства и в молодом возрасте, они занимались в группах логопсихотерапии под руководством Ю.Б. Некрасовой, а позже – Н.Л. Карповой, получали профессии, работали, создавали семьи, вели обычный социальный образ жизни, при этом не ощущая себя заиками, изгоями, неполноценными людьми. С каждым пациентом Натан Семёнович общался по 3–4 часа. Интервью записывались на магнитофон, и при расшифровках стало видно, с каким неподдельным интересом Натан Семёнович ведет интервью, как индивидуальны и деликатны вопросы к пациентам, как неотделимы профессиональное и личностное доброжелательное отношение к своим героям, как за это время раскрываются люди, поддаваясь исключительному лейтесовскому обаянию.

Неотделимость профессионального интереса и личностного – это то, что я чувствовала постоянно, общаясь с Натаном Семёновичем. Не было случая, чтобы он в рабочем, деловом разговоре со мной не спросил о моём муже и дочери, с которыми был знаком. Он считал, что модель «лечебных» отношений в группах социореабилитации, которую выстраивают ведущие, начинается в семье самого психотерапевта.

Я прочла в интервью с Натаном Семёновичем о том, что работа для него была и оставалась самым важном делом и личные планы никогда не были отделимы от работы. Это было видно до последних его дней. Он так удивлялся и радовался новым техническим возможностям – наличию компьютера и принтера, например. И что можно мгновенно распечатать нужный текст крупнее, чем обычно. Но при этом всегда отдавал должное собственноручным пометкам и хорошей настольной лампе, занимавшей неизменно главное место на его рабочем столе.

Вообще то, чего он сам не умел, вызывало его восхищение и удивление. Например, что можно заказать установку кондиционера по интернету. Это так радовало его, что он спрашивал меня: «Неужели привезут? И что, установят?» Однажды я принесла продукты, чтобы приготовить обед, и сказала, что мой подарок к его дню рождения – это настоящий южный борщ. Пока я готовила, они с Валентиной Ивановной очень заинтересованно разговаривали со мной на кухне обо всякой всячине, об истории моей семьи, о предках… (Я вспомнила, как полно и интересно описывал своих героев-подростков Натан Семёнович в книге «Возрастная одарённость и индивидуальные различия», там много было написано и об их родителях). И я с удовольствием резала молодую капусту и рассказывала. А когда пора было уходить, Натан Семёнович сказал, что ещё никогда не получал такого «настоящего подарка».

Наверно, в жизни каждого человека есть события и люди, формирующие его личность, влияющие на цепочки внутренних взаимоотношений многочисленных человеческих характеристик, на баланс его жизненных смыслов. Не всегда вклад этих

людей, их удельный вес оценивается вовремя и по достоинству. Но они необходимы человеку для осознания своего места и своей личностной значимости. Александр Генис в книге «Довлатов и окрестности» писал о том, что чтобы узреть своё окружение, да и себя самого, нужно забраться на сосну повыше, чтобы с её высоты, с величины другой личности лучше рассмотреть то, что ты можешь увидеть в себе и других. Натан Семёнович стал такой величиной для многих людей, и его личностное влияние распространилось далеко за пределы круга его аспирантов и коллег.

Для меня случилось счастье встречи, счастье такого профессионального, глубокого и деликатного внимания (несмотря на то, что я прибавила-таки ему работы). Во вступительной статье к коллективной монографии «Библиопсихология и библиотерапия» (2005) о моей статье Натан Семёнович написал: «…Использование библиотерапевтической методики рассматривается не только с точки зрения библиотерапевта, но и с позиции пациента (сама автор статьи – бывшая заикающаяся, излечившаяся, ставшая практикующим логопсихотерапевтом). Данный текст вобрал в себя воспоминания о переживаниях и размышлениях, связанных с прочтением книг, рекомендуемых на пропедевтическом этапе лечения. Автор пишет не только о себе. Приводимый в статье обзор работ заикающихся даёт яркое представление о некоторых сторонах их внутреннего мира: переплетающихся у них тягостных переживаниях, надеждах и возвышенных устремлениях. Представленные материалы указывают, в частности, что для лиц с нарушениями речевого общения характерен углублённый интерес к свойствам личности, своим и других людей. Взгляд на библиотерапию со стороны тех, к кому её применяют, как бы “изнутри” представляет большой психологический интерес».

Остается благодарить Всевышнего за такие встречи, позволяющие находить почву под ногами, способствующие некоторому самоопределению и определению адекватности мира, пониманию, что же такое настоящие профессионализм, достоинство, личность.

А.А. Голзицкая,
м. н. с. ПИ РАО

ПАМЯТИ Н.С. ЛЕЙТЕСА

Моё первое знакомство с Натаном Семёновичем состоялось много лет назад благодаря работе над материалами логопсихотерапевтических групп и при посредничестве моего научного руководителя Н.Л. Карповой. Обучение в Московском городском психолого-педагогическом университете на тот момент подходило к завершающей стадии, и трёхлетнее сотрудничество с Наталией Львовной должно было увенчаться написанием дипломной работы, посвящённой проективной функции библиотерапии – метода, применяемого в лечении заикания в целях диагностики и терапии пациентов.

Вполне естественно, что я робела в присутствии титулованных мастеров психологии – и было от чего: их подход к исследовательской работе всегда был всесто-

ронним и сосредоточенным. Натан Семёнович как никто мог видеть в изучаемой проблематике особые, иногда скрытые даже от очень искушённого глаза нюансы. Со всей присущей ему интеллигентностью он, как правило, достаточно строго указывал на ошибки и недочёты рецензируемых статей и иных материалов. Эта строгость могла бы быть воспринята как характерная черта его стиля общения с окружающими – но нет. Взыскательность к качеству работы не распространялась на личное взаимодействие: в беседах на отвлечённые темы раскрывалась вся тонкость и эмпатичность его натуры.

К моменту написания мной дипломной работы наше сотрудничество с Н.С. Лейтесом приобрело регулярный характер. Исследование проективной функции библиотерапии я проводила, анализируя работы девяти пациентов и их родственников – участников московской группы семейной логопсихотерапии, работавшей под руководством Н.Л. Карповой в 2002 году.

В ходе динамической психотерапевтической диагностики, разработанной Ю.Б. Некрасовой, участники процесса социореабилитации выполняли задания по тестам и опросникам и давали письменный отзыв на специально подобранные художественные произведения. Для чтения им предлагалась отечественная и зарубежная классика – рассказы А.П. Чехова и И.С. Тургенева, сказки Г. Х. Андерсена, романы А. Маршалла и Р. Брэдбери, пьеса Б. Шоу и др.

Многолетние исследования особенностей применения библиотерапии в семейной групповой логопсихотерапии показывают, что подобранный по специальным параметрам художественный материал в полной мере выполняет возложенную на него функцию «лечебного перевоспитания», а также способствует установлению психолого-педагогического диагноза каждого участника («портрет неповторимости», по Ю.Б. Некрасовой), составлению прогноза и планированию процесса лечения [1].

Натан Семёнович уделял этому вопросу особое внимание. Как он отмечал в одной из своих статей, переживания, возникающие при прочтении произведения, отождествление с его героем обогащают пациента рядом целебных состояний: решимостью бороться, мысленным проигрыванием достигнутого успеха и др. Возрастание роли таких состояний и открывает путь к оздоровлению

В процессе создания теоретической части и при компоновке практической Н.С. Лейтес выступал рецензентом всех предварительных материалов. Его примечания имели особую ценность, поскольку он уже не первый год был знаком с основами работы с заикающимися, практикуемой в рамках метода, основоположником которого была Ю.Б. Некрасова.

Основной акцент в дипломе мной был сделан на том, каким образом (напрямую или косвенно) пациенты группы и их родственники затрагивают в своих отзывах на предлагаемые литературные произведения такие темы, как особенности преодоления недуга, взаимодействие заикающейся личности со своим окружением и обществом в целом, детско-родительские отношения, восприятие членами семьи недуга заикающегося родственника.

Было выявлено, что существует взаимосвязь между тяжестью проблемы логоневроза, особенностями её восприятия пациентом и отношением к ней близких род-

ственников, и она может быть выявлена путём анализа библиотерапевтических работ заикающихся и членов их семей, участвующих в процессе групповой семейной логопсихотерапии, поскольку библиотерапия имеет также и проективную функцию.

После защиты дипломной работы Н.Л. Карпова и Н.С. Лейтес рекомендовали мне использовать её в качестве основы для проведения диссертационного исследования. Формулировка темы в дальнейшем претерпела большие изменения, основное содержание посвящено диагностике детско-родительских отношений с использованием анализа библиотерапевтических работ заикающихся, а также не заикающихся учащихся и членов их семей. Считаю большой удачей тот факт, что я успела обсудить с Натаном Семёновичем выбор новой темы и он одобрил его.

Отдельно хочется остановиться на воспоминаниях о совместном с Н.С. Лейтесом, Н.Л. Карповой и Н.А. Ситниковой написании статьи «К проблеме индивидуальных различий в логопсихотерапии» [6]. Перед нами стояла цель рассмотреть несколько случаев заикавшихся, имевших по результатам лечения выраженные позитивные речевые изменения. Комплексный анализ материалов дал возможность вычленить ряд важных личностных свойств бывших пациентов логопсихотерапевтических групп разных лет, что позволило нарисовать их психологические портреты. Натан Семёнович в свойственной ему манере очень категорично отсекал всё лишнее – то, что могло помешать читателю вникнуть в самую суть характера героев статьи. Его стремление к лаконичности и чёткости формулировок, умение быть настойчивым и убедительным всегда меня восхищали.

Я убеждена, что мне выпал редкий шанс – знакомство с одним из настоящих психологов, сотрудничество с которым считаю одним из важнейших этапов моего профессионального становления.

Литература

1. Афрюткина (Голзицкая) А.А. Проективная функция библиотерапии в логопсихотерапии // Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005. – С. 365–372.
2. Библиопсихология и библиотерапия / Ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. – М.: Школьная библиотека, 2005.
3. Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. Уч. пособие. – М.: Флинта, 1997; 2-е изд., испр. и доп. – 2003.
4. Лейтес Н.С. Использование художественной литературы в логопсихотерапии // Психологические, логопедические и психотерапевтические аспекты восстановления нарушенного речевого общения при заикании. Материалы науч.-практ. конференции памяти Ю.Б. Некрасовой. – М. – Самара, 2006. – С. 76–80.
5. Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. в форме науч. докл. ... докт. психол. наук. – М., 1992.
6. Карпова Н.Л., Лейтес Н.С., Ситникова Н.А., Голзицкая А.А. О некоторой типологии участников логопсихотерапии // Теоретическая и экспериментальная психология. Т. 2, № 3, 2009, с. 15–26.

А.Д. Яковистенко,
канд. психол. наук, зав. лаб. МБОУ ДПО ПК ЦРО г. Самары

СЛОВА ПАМЯТИ И БЛАГОДАРНОСТИ

Моё знакомство с Натаном Семёновичем состоялось осенью 2002 года, когда я только что приступила к научно-исследовательской работе в направлении семейной логопсихотерапии под руководством доктора психологических наук Наталии Львовны Карповой и приехала на консультацию к ней в Москву. И нужно сказать, что эта встреча – один из счастливейших моментов моей жизни. Встреча длилась около часа, но какой запас прочности она мне дала и в личностном, и в научном плане! В процессе нашей беседы Натан Семёнович дал бесценные рекомендации к моему диссертационному исследованию по теме «Динамика личностных и речевых характеристик в процессе восстановления нарушенного речевого общения (на примере логопсихотерапии)». Он как будто заранее знал «опасные моменты» в работе и предупредил меня об этом.

Особенно мне запомнилось следующее: обсуждая вопрос о составлении характеристики на участника логопсихотерапевтической группы, Н.С. Лейтес очень точно заметил, что нельзя слишком доверять тому, что говорит испытуемый в своих письменных самоотчётах, необходимо сомневаться и в его словах, и в словах его родителей, то есть надо анализировать и сопоставлять весь имеющийся диагностический материал. Он сказал, что «зона неопределённости» будет, сомнения в характеристике должны быть, но не должно быть наивности, не нужно выдавать за доказательность то, что недоказуемо. И ещё очень важным замечанием было то, что «портрет неповторимости» каждого испытуемого состоит не в перечислении свойств личности, а в их особой комбинации. Спасибо огромное за эти рекомендации!

Хочется также отметить, что всю свою жизнь Натан Семёнович посвятил поиску истины. Он занимался изучением проблемы одарённости и сам, безусловно, являлся примером личностной и научной одарённости. В этот момент вспоминается книга Ричарда Баха «Дар тому, кто рождён летать»: как и её герой, Н.С. Лейтес принял дар и дарил его всем нам!

Очень часто вспоминаю его проницательный взгляд и вдумчивость, внимание к каждому слову собеседника. В каждой строчке его книг чувствуется высочайший такт и уважение к человеку. Натан Семёнович сам обладал высоким уровнем научной культуры и прививал молодым исследователям бережное, в чём-то даже трепетное, осторожное отношение к психологическим категориям и к человеку в целом. Научные выводы сделаны на основе огромного количества практического материала, иллюстрируются конкретными примерами из личного опыта учёного, написаны живым, образным языком, что делает его книги и публикации близкими и понятными исследователям, а между строк прочитывается огромная любовь к людям.

Работая с 2000 года в Самаре со студентами и участниками самарских групп семейной логопсихотерапии, я часто повторяю слова благодарности Натану Семёновичу за научную помощь и сотрудничество, за возможность учиться у него и соприкасаться с наукой через его книги, исследования, беседы. Светлая ему память!

В ПОМОЩЬ ПЕДАГОГУ-БИБЛИОТЕКАРЮ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА ШКОЛЬНОГО БИБЛИОТЕКАРЯ
ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА»

Серия 1
Выпуск 4

ВЫДАЮЩИЕСЯ УЧЕНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА:

Н.И. ЖИНКИН
Ю.Б. НЕКРАСОВА
Н.С. ЛЕЙТЕС

Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА)
2021 г.

Формат 60х90/16. Объем 25,0 печ. л.
Тираж 350 экз.

Адрес для писем:
125009, Москва, Глинищевский пер., д. 6, к. 25

Отпечатано по заказу ООО «Нью Принт»
в ОАО «Альянс «Югполиграфиздат»,
400001, г. Волгоград, ул. КИМ, 6.
Тел./факс: (8442) 26-60-10, 97-49-40