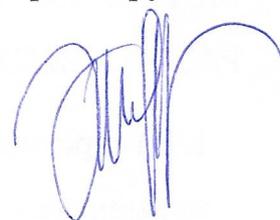


ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

На правах рукописи

Айвазян Екатерина Борисовна



**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД  
К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Специальность 5.3.8 — коррекционная психология и дефектология

Диссертация на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Москва — 2022

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	5
ГЛАВА 1. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПОГО РЕБЕНКА .....	27
1.1 Теоретический анализ и систематизация идей Л. С. Выготского применительно к исследованию психического развития при слепоте .....	27
1.2 Постановка проблемы и определение логики исследования .....	52
1.3 Выводы по главе 1 .....	59
ГЛАВА 2. РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛОГИКИ ОНТОГЕНЕЗА ОБЩЕНИЯ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ .....	61
2.1 Теоретические основы анализа онтогенеза общения у слепых детей.....	61
2.2 Результаты исследований развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста .....	67
2.2.1 Этапы и закономерности раннего коммуникативного развития слепого ребенка в зарубежных эмпирических исследованиях.....	67
2.2.2 Феноменология раннего коммуникативного развития слепых детей в эмпирических исследованиях .....	77
2.3 Эмпирическое исследование развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста.....	92
2.3.1 Феноменологический анализ ситуативно-делового общения у слепых детей.....	92
2.3.2 Феноменологический анализ переходной формы общения у слепых детей.....	102
2.3.3 Теоретическая реконструкция логики онтогенеза общения у слепых детей в младенческом и раннем возрасте .....	116

2.3.4 Эмпирическая проверка шкалы онтогенеза общения у слепых детей младенческого и раннего возраста .....	119
2.4 Выводы по главе 2 .....	123
<b>ГЛАВА 3. РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛОГИКИ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ.....</b>	<b>125</b>
3.1 Теоретические основы исследования развития предметной деятельности у слепых детей.....	125
3.2 Результаты исследований развития действий с предметами у слепых детей младенческого и раннего возраста.....	150
3.2.1 Исследования развития действий с предметами у слепых детей в контексте изучения их моторного развития.....	150
3.2.2 Исследования направленного движения рук к предмету у слепых детей в контексте изучения понимания постоянства объекта .....	155
3.2.3 Исследования становления предметных действий у слепых детей в контексте изучения развития игры.....	166
3.3 Эмпирическая проверка шкалы онтогенеза действий с предметами у слепых детей младенческого и раннего возраста .....	172
3.4 Выводы по главе 3 .....	177
<b>ГЛАВА 4. РАЗРАБОТКА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА.....</b>	<b>180</b>
4.1 Возрастно-психологический анализ психического развития слепых детей первых лет жизни.....	180
4.1.1 Становление общения и действий с предметами как системный процесс развития ведущей деятельности .....	181
4.1.2 Логика развития ведущей деятельности ребенка – базовая формула развития.....	192

4.1.3 Логика психического онтогенеза как основа оценки психического развития слепого ребенка — составление индивидуальной формулы развития .....	193
4.1.4 Условия развития ведущей деятельности — коммуникативные и транслирующие действия взрослого .....	197
4.2 Ход и содержание этапов развития ведущей деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте: теоретическая реконструкция на основе базовой формулы развития .....	203
4.2.1 Первый шаг развития — ориентировочный компонент общения и сосредоточение на предъявление предмета.....	203
4.2.2 Второй шаг развития — ситуативно-личностная форма общения и познавательные действия с предметом.....	207
4.2.3 Третий шаг развития — ситуативно-познавательная форма общения и предметно-манипулятивные действия .....	211
4.2.4 Четвертый шаг развития — ситуативно-деловая форма общения и предметные действия .....	216
4.3 Эмпирическая проверка соответствия развития слепых детей логике онтогенеза ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте.....	223
4.4 Теоретические основания и перспективы исследования психического развития слепых детей в парадигме культурно-исторического подхода .....	231
4.5 Выводы по главе 4 .....	239
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	241
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....	247
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	248

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность темы исследования, степень ее разработанности**

Актуальным направлением в развитии отечественной научной школы дефектологии стали системные исследования в области ранней помощи, представляющие собой как изучение закономерностей психического дизонтогенеза на ранних его этапах, так и разработку и апробацию психолого-педагогических методов и программ ранней помощи для разных категорий детей (О. С. Аршатская, Е. Р. Баенская, О. Е. Громова, Т. П. Кудрина, С. Б. Лазуренко, Т. В. Николаева, О. С. Никольская, Г. Ю. Одинокова, Т. В. Пелымская, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, А. И. Сатаева, Е. А. Стребелева, Н. Д. Шматко и др.).

В спектре исследований по ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наименее изученной и недостаточно методически обеспеченной остается категория детей с тяжелыми нарушениями зрения. В немногочисленных *эмпирических исследованиях* по тифлопсихологии младенческого и раннего возраста можно выделить несколько фокусов исследовательского интереса. *Первым фокусом* является исследование динамики психического развития детей с нарушениями зрения в сравнении с типично развивающимися детьми с помощью различных оценочных шкал [43, 171, 181, 261, 265, 266, 287, 304, 312, 317 и др.]. *Вторым фокусом*, реализующимся, в основном, в парадигме психодинамического подхода, является изучение качественных особенностей взаимодействия детей с нарушениями зрения с их матерями в контексте становления привязанности и развития личности [251, 263, 264, 274, 275, 298, 299, 310, 320, 321 и др.]. *Третий фокус* направлен на механизмы становления у слепых детей концепции объекта и речи в контексте когнитивного развития [252, 255, 256, 259, 279, 283, 295, 297, 307, 308, 309, 311, 314 и др.].

Существенное ограничение эмпирических результатов этих исследований заключается в том, что они получены либо на небольших, либо не однородных по

зрительному статусу выборках (включающих слабовидящих детей), и собраны в большинстве случаев до 2000 года [317]. В связи с этим можно констатировать, что научная база для создания нормативов психического развития слепых детей первых трех лет жизни, в виде современных и надежных эмпирических данных об особенностях когнитивного, психосоциального и эмоционального развития слепых детей младенческого и раннего возраста, отсутствует.

Кроме того, существует потребность в теоретико-методологическом осмыслении эмпирических данных. Очевидно, что для проектирования содержания психолого-педагогической работы по предотвращению нарушений психического развития у слепого ребенка необходимо понимание закономерностей раннего онтогенеза при слепоте: логики развития, его поворотных моментов, важнейших новообразований, типологии возникающих нарушений, механизмов их возникновения. Констатация отставания слепых детей от типично развивающихся сверстников по различным показателям психического развития, представленная в первой группе работ, не отвечает на вопрос о его механизмах и его особом качестве. Вторая и третья группы исследований не могут служить основанием для методических разработок, поскольку изучают локальные аспекты психического развития, не позволяющие составить целостное представление о раннем онтогенезе при слепоте. Кроме того, они базируются на подходах, которые не интегрированы в образование и профессиональное мировоззрение российских специалистов.

Теоретико-методологические основания отечественных тифлопсихологических исследований младенческого и раннего возраста отличаются непоследовательностью. Практически во всех работах в качестве методологической базы постулируются культурно-историческая теория развития психики человека и признание ведущей роли общения с взрослым в процессе становления высших психических функций. Вместе с тем в качестве основного механизма дизонтогенеза в них описывается лишь снижение психической активности слепого ребенка, связываемое с отсутствием зрительных впечатлений. Считается, что дефицит поступающей информации ведет к снижению активности,

что обуславливает отсутствие интереса к внешнему миру, игрушкам и предметам, а также отставание и своеобразие двигательного развития слепого ребенка, которое также препятствует формированию действий с предметами и игровой деятельности [211, 215, 224 и др.]. Основное положение культурно-исторического подхода в дефектологии — о «социальном вывихе» как основном механизме дизонтогенеза — не находит отражения в исследованиях по психологии слепых детей младенческого и раннего возраста.

Таким образом, в настоящее время существует дефицит эмпирических данных и эмпирически обоснованных теоретических моделей, способных стать надежным основанием для отечественных тифлопедагогических разработок и методического обеспечения ранней помощи слепому ребенку и его семье. В тифлопсихологии недостаточно используется потенциал отечественной методологической традиции, позволяющий решить задачи методологического, теоретического и методического характера.

Эвристичность культурно-исторического подхода к исследованию развития психики человека открыта и освоена в работах по специальной, клинической и возрастной психологии. На идеях культурно-исторической теории Л. С. Выготского базируется отечественная школа тифлосурдопедагогики (И. А. Соколянский, А. И. Мещеряков). На ее основе создан оригинальный эмоционально-смысловой подход к пониманию и коррекции детского аутизма и новое понимание аффективной сферы как системы смыслов, организующих сознание и поведение человека (О. С. Никольская); разработаны новые представления о раннем аффективном и коммуникативном развитии в норме и при различных ограничениях здоровья (Е. Р. Баенская, Ю. А. Разенкова), ранних этапах читательского развития в норме и при ограниченных возможностях здоровья (Е. Л. Гончарова), ранних этапах развития речи как психологического средства в норме и при ограниченных возможностях здоровья (Г. А. Мишина). В рамках культурно-исторической традиции разработан уникальный метод реабилитации глухих детей после операции кохлеарной имплантации (О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, А. И. Сатаева). Эвристичность

идей Л. С. Выготского доказала себя в самых разных областях клинической психологии: в различных направлениях и школах нейропсихологических исследований (А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова, Н. К. Корсакова и др.), в работах ученых Московской школы патопсихологии (Б. В. Зейгарник, Ю. Ф. Поляков и др.), отечественной школы психосоматики и психологии телесности (В. В. Николаева, А. Ш. Тхостов, Г. А. Арина и др.), при изучении психологии аномального развития (В. В. Лебединский и др.), расстройств личности (Е. Т. Соколова), онтогенеза и нарушений социального познания (А. Б. Холмогорова) и др. Культурно-историческая деятельностная теория развития ребенка является методологической основой нового понимания объекта развития и, соответственно, предмета исследования, которым становится «ребенок/человек в системе социальных связей и отношений», а также перехода от констатации хода развития к стратегии социального конструирования детства в психологии развития и педагогической психологии (О. А. Карабанова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др.).

Таким образом, имеется *противоречие* между дефицитом научной базы практики ранней помощи слепому ребенку и его семье — и огромным потенциалом культурно-исторической теории Л. С. Выготского, способной стать основанием для методологически и эмпирически обоснованной теоретической модели раннего онтогенеза при слепоте. Кардинальные изменения сложившихся подходов к изучению, обучению, воспитанию и социализации аномальных детей, основанные на идеях Л. С. Выготского и его последователей, переориентация их фокуса с особенностей познавательного и речевого развития на варианты психосоциального развития детей и особые образовательные потребности конкретного ребенка, на условия его общественного и семейного обучения [63] должны затронуть и тифлопсихологию младенческого и раннего возраста.

Первым шагом разработки культурно-исторической тифлопсихологии младенческого и раннего возраста применительно к слепым детям может стать рассмотрение закономерностей раннего онтогенеза слепого ребенка через призму понятия «*психологический возраст*», выступающего единицей периодизации

развития [55]. Основной характеристикой психологического возраста, наряду с социальной ситуацией развития и новообразованиями в сфере сознания и личности, является характерная для него иерархия деятельностей ребенка во главе с *ведущей деятельностью* [56, 88, 121, 247 и др.]. Внутри ведущей деятельности возникают новые виды деятельности ребенка, формируются частные психические процессы и основные психологические изменения личности; ею определяются формы, характер и объем того культурного содержания, который усваивается ребенком на каждой возрастной ступени [56, 121, 122, 201, 247 и др.].

Исследование психического развития ребенка через призму ведущей деятельности представляет собой альтернативу анализу психического развития по его линиям или функциям, при котором развитие ребенка рассматривается как изменения в ряде процессов, относящихся к сенсорной, двигательной, моторной, эмоциональной, речевой, познавательной, интеллектуальной сферам. Традиция анализа психического развития по ведущим линиям восходит к работам Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной, разрабатывавших с 40-х годов XX века теорию педагогики раннего возраста [240]; в настоящее время данный подход служит основанием для диагностики психического развития и психолого-педагогической работы как с типично развивающимися детьми младенческого раннего возраста, так и с детьми с ограниченными возможностями здоровья [168]. Традиция анализа психического развития «по линиям» позволила накопить значительный феноменологический материал относительно особенностей когнитивного, психосоциального и эмоционального развития слепых детей младенческого и раннего возраста, однако для создания целостной картины раннего психического онтогенеза при слепоте ее возможностей оказывается недостаточно.

Анализ возрастного развития слепого ребенка, в частности, анализ развития его ведущей деятельности становится принципом, помогающим понять сдвиги по основным линиям развития системно — как результат изменений форм и содержания деятельности ребенка, отражающих характер меняющихся взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью.

Первой ведущей деятельностью ребенка становится общение, или коммуникативная деятельность [130, 149, 247], которая реализуется в ситуативно-личностной форме<sup>1</sup>. Второй ведущей деятельностью становится предметная деятельность, переход к которой при типичном развитии происходит на границе первого и второго полугодий первого года жизни. Освоение общения и предметной деятельности закладывает фундамент всего последующего психического развития ребенка. Потребность в общении с другим человеком и коммуникативные умения ребенка делают возможным присвоение культурного опыта человечества, которое лежит в основе психического развития, продолжающегося всю последующую жизнь. Освоение мира предметов и орудий, произведенных человечеством, означает приобщение ребенка к культуре в ее конкретно-исторической форме и делает его частью общества. В процессе действий с предметами в условиях содержательного и эмоционально насыщенного общения с близкими людьми у ребенка формируются восприятие, речь и мышление, развиваются другие психические функции, зарождается игра как ведущая деятельность следующего возраста.

В отечественной коррекционной педагогике принцип анализа психического развития через изучение становления ведущей деятельности у детей с нарушениями зрения был реализован в работах Т. П. Кудриной [106] и Ю. А. Разенковой [185], где были описаны закономерности и условия становления непосредственно-эмоционального общения у слепых недоношенных детей первого года жизни. Формированию операционально-технической стороны предметной деятельности слепых детей раннего и дошкольного возраста посвящены работы А. М. Витковской [51]; Л. И. Солнцевой [212], С. М. Хорош [232]. В других отечественных эмпирических работах, посвященных развитию слепых детей в возрасте от 0 до 3-х лет, реализован принцип анализа по линиям развития [43, 171, 181, 225].

---

<sup>1</sup> В отечественной литературе при обсуждении общения в качестве ведущей деятельности принято использовать термин Д. Б. Эльконина «непосредственно-эмоциональное общение»; при обсуждении особенностей, которыми общение человека характеризуется в младенческом возрасте, принято пользоваться термином М. И. Лисиной «ситуативно-личностная форма общения». Эти термины описывают одну и ту же феноменологию, но фокусируются на различных аспектах ее значения в психическом онтогенезе человека.

Представляется, что принципы анализа психического развития ребенка, сформулированные в культурно-исторической теории, могут быть продуктивно применены к анализу раннего онтогенеза слепых детей, что, в первую очередь, означает необходимость исследования закономерностей становления у них общения и предметной деятельности как ведущих деятельностей младенческого и раннего возраста, в рамках которых происходит развитие всех психических процессов и функций.

**Цель исследования** — раскрыть возможности культурно-исторического подхода к развитию психики человека для исследования психического развития слепых детей в младенческом и раннем возрасте и для определения содержания практической работы в области ранней помощи слепому ребенку.

**Объект исследования**

Психическое развитие слепых детей в младенческом и раннем возрасте.

**Предмет исследования**

Логика психического онтогенеза в младенческом и раннем возрасте, феноменология и закономерности отклонений от нее при слепоте.

**Гипотезы исследования:**

– применение культурно-исторической концепции развития психики человека к анализу психического развития при слепоте позволяет создать основу для диагностической оценки психического развития слепых детей, определения задач и содержания психолого-педагогической работы с ними; этой основой является логика развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте;

– развитие общения и предметной деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте происходит в определенной логике и неразрывной взаимосвязи, когда возможность освоения каждого этапа в развитии предметной деятельности обеспечивается последовательным решением определенных задач в развитии общения;

– отклонения от логики психического онтогенеза при слепоте связаны с нарушениями на разных этапах развития общения, которое в ходе своего становления создает основу для поэтапного овладения культурно-

фиксированными предметными действиями в совместной деятельности со взрослым.

**Задачи исследования:**

1. Провести анализ методологических оснований и результатов тифлопсихологических исследований, посвященных психическому развитию слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте; выявить существующие тенденции и противоречия.

2. Сформулировать основные концептуальные позиции культурно-исторической теории развития психики человека применительно к тифлопсихологии; обозначить их отражение в методологии исследований раннего психического развития слепого ребенка.

3. На основе культурно-исторической концепции, опираясь на анализ исследований становления общения и предметной деятельности ребенка в норме, осуществить теоретическую реконструкцию логики развития общения и предметной деятельности в младенческом и раннем возрасте.

4. Провести эмпирическое исследование развития общения и предметной деятельности у слепых детей первых трех лет жизни; опираясь на полученные результаты и данные эмпирических тифлопсихологических исследований, описать феноменологию развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте при слепоте.

5. Сконструировать «шкалу онтогенеза» с минимальным шагом развития, позволяющую оценивать развитие слепых детей младенческого и раннего возраста, выявлять отклонения от логики психического онтогенеза и описывать их характер.

6. Выявить и описать моменты наибольшего риска и причины возникновения отклонения развития слепого ребенка от логики психического онтогенеза в младенческом и раннем возрасте.

7. На основе культурно-исторического подхода к развитию психики человека обозначить теоретические основания для проектирования системных исследований психического развития слепых детей и разработки содержания

психолого-педагогической работы, направленной на предупреждение и преодоление нарушений психического развития слепых детей первых лет жизни.

### **Методы исследования**

1. Методы теоретико-методологического анализа: метод реконструкции, анализ понятийно-терминологической системы, построение гипотез.

2. Эмпирические методы: метод срезов (экспертный анализ взаимодействия матерей со слепыми детьми младенческого и раннего возраста с применением видеосъемки, анализ истории развития ребенка, беседа, наблюдение).

3. Методы обработки данных: количественный, качественный, статистический анализ.

**Теоретико-методологической основой** исследования послужили положения *культурно-исторической теории развития психики человека Л. С. Выготского* и *теории деятельности А. Н. Леонтьева* о психическом развитии ребенка как процессе присвоения социально-культурного опыта в процессе общения и совместной деятельности с взрослым и их реализация в возрастной периодизации психического развития ребенка (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин), идее о предметном действии как основе психического развития человека (Д. Б. Эльконин, Б. Д. Эльконин), идее о ведущей деятельности как одной из основных характеристик психологического возраста, в которой формируются частные психические процессы и происходят основные личностные трансформации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев).

Использовались положения психологии развития и педагогической психологии о социальном конструировании детства как стратегии современных исследований (О. А. Карабанова, К. Н. Поливанова, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин, Г. А. Цукерман и др.).

Также методологическую основу исследования составили положения об общих закономерностях нормального и аномального развития (Г. Я. Трошин, Л. С. Выготский), о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и их социальной компенсации (Л. С. Выготский).

Использовалась методология отечественных исследований по коррекционной психологии и коррекционной педагогике, посвященных аффективному развитию в норме и при аутизме (Е. Р. Баенская, О. С. Никольская), читательскому развитию в норме и при слепо-глухоте (Е. Л. Гончарова); развитию слухового восприятия и речи у детей в норме и после операции кохлеарной имплантации (О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, А. И. Сатаева); коммуникативному развитию у детей с различными ограничениями в состоянии здоровья (Ю. А. Разенкова).

Использовались идеи концепции генезиса общения (М. И. Лисина), реализованные в исследовании коммуникативно-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития (Е. Е. Дмитриева), в подходе к предупреждению и преодолению трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья (Ю. А. Разенкова), в подходе к предупреждению трудностей в общении матери и слепого младенца (Т. П. Кудрина).

### **Научная новизна исследования**

Работа открывает новое направление в тифлопсихологии — исследование закономерностей психического развития слепого ребенка с позиции культурно-исторической теории развития психики человека.

В качестве *предмета психологии слепого ребенка первых трех лет жизни* впервые рассматривается феноменология и закономерности освоения общения и предметной деятельности (ведущих деятельностей младенческого и раннего возраста) и становления возрастных психологических новообразований.

В области тифлопсихологии впервые формулируется положение о том, что в основе особенностей развития двигательной, когнитивной и мотивационной сфер слепого ребенка, в первую очередь, лежит нарушение становления его общения с взрослым с самых первых дней жизни; в качестве *механизма нарушения психического онтогенеза* слепого ребенка рассматривается сбой передачи культурного опыта от взрослого к ребенку. Выделены критические точки, в которых резко возрастает риск отклонений от логики психического онтогенеза, показано, что

ими являются периоды освоения новых форм общения, необходимых для расширения содержания культурного опыта, передаваемого ребенку.

Впервые в тифлопсихологии к изучению психического развития слепых детей применена методология культурно-исторической возрастной психологии; на ее основе реконструирован *ход развития ведущей деятельности* слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте; логика и содержание развития общения и предметной деятельности представлены как системный процесс, разворачивающийся в виде четырех последовательных стадий; для его описания предложен инструмент — «базовая формула развития».

В рамках культурно-исторического и деятельностного подходов к изучению психического развития слепого ребенка реконструирована последовательность этапов развития *общения* слепого ребенка в младенческом и раннем возрастах. Впервые выделена и описана ситуативно-познавательная форма общения, представляющая собой переходный этап между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами, дан ее психологический анализ, представлено ее содержание (описаны и систематизированы феномены), определено ее значение как для развития общения, так и для развития предметной деятельности ребенка. Соответственно, уточнена динамика развития общения слепого ребенка в младенческом и раннем возрастах, которая представлена как четыре последовательных стадии: ориентировочный компонент общения, ситуативно-личностное общение, ситуативно-познавательное общение, ситуативно-деловое общение.

Пересмотрено традиционное понимание причины отставания в развитии предметной деятельности у слепых детей раннего возраста: показано, что она определяется не столько трудностями освоения технической стороны действий с предметами, сколько трудностями развития общения со взрослым, в ходе которого ребенок может перенимать смыслы и способы действий с культурными предметами. Доказывается, что обязательным условием развития предметной деятельности слепого ребенка является последовательное овладение всеми формами общения; раскрывается значение каждой формы общения для усложнения действий с

предметами. Показано, что появление в поведении ребенка предметно-манипулятивных действий вне развития ситуативно-личностной формы общения не является достижением в развитии ребенка, а указывает на риск отклонения от логики психического онтогенеза.

Получает развитие идея о необходимости реализации взрослым специальных коммуникативных действий как обходном пути, позволяющем слепому ребенку овладевать мотивационной и операционально-технической стороной коммуникативной деятельности в соответствии с логикой психического онтогенеза; вводится понятие *«транслирующие» действия*, описывающее способы передачи взрослым ребенку смыслов и культурных приемов действий с предметом, что является условием развития у ребенка мотивационной и операционально-технической сторон предметной деятельности.

Разработан принципиально новый инструмент оценки психического развития слепого ребенка — *«индивидуальная формула развития»*; ее составление для конкретного ребенка позволяет соотнести его развитие не с нормативами развития типичного ребенка, а с логикой психического онтогенеза, зафиксировать наличие и характер отклонений от нее и определить задачи и содержание психолого-педагогической работы, направленной на решение слепым ребенком возрастных задач психического развития в доступном ему темпе.

### **Теоретическая значимость**

Разработаны теоретические основы нового направления в тифлопсихологии — исследования закономерностей психического развития слепого ребенка с позиции культурно-исторического подхода к развитию психики человека. Использование отечественной традиции специальной психологии для разработки теоретических основ тифлопсихологии открывает возможность перехода от описания особенностей развития отдельных психических функций при слепоте к изучению психического онтогенеза слепого ребенка в его целостности, системному пониманию его закономерностей.

На основе интеграции основных идей культурно-исторической теории (идеи о психическом развитии как последовательности психологических возрастов, идеи

дивергенции натурального и культурного развития психики человека, идеи системного строения высших психических функций и системного строения дефекта как результата психического развития в особых условиях, идеи о «социальном вывихе» как основном механизме дизонтогенеза):

– пересмотрено традиционное определение **предмета и фокуса психологического исследования онтогенеза при слепоте**, заключавшееся в исследовании особенностей развития отдельных психических процессов и функций; в качестве предмета **культурно-исторической тифлопсихологии в изучении слепых детей** в работе предложено изучение закономерностей освоения ведущей деятельности и становления возрастных психологических новообразований на каждом возрастном этапе; фокусом исследования развития слепого ребенка определяется выделение на каждом возрастном этапе тех критических точек, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму и возникает риск отклонения от логики психического онтогенеза;

– пересмотрено традиционное представление о снижении психической активности как основном механизме дизонтогенеза при слепоте в раннем возрасте; в работе развиваются и конкретизируются идеи Л. С. Выготского о «социальном вывихе» как основном механизме отклонения от логики онтогенеза и формирования вторичных нарушений в развитии ребенка; доказано, что критическими точками в развитии являются периоды, когда перед ребенком встают задачи освоения новых форм общения, открывающих ему возможность присваивать новые пласты культурного опыта;

– дополнен традиционный подход к изучению взаимосвязи общения и предметной деятельности: классическое понимание общения как необходимой предпосылки развития предметной деятельности конкретизируется описанием содержания четырех шагов в развитии общения и действий с предметом как единой системы, в которой каждый шаг в развитии общения, состоящий в освоении его новой формы, создает основу для нового шага в развитии мотивационной и операционной составляющих предметной деятельности ребенка.

Расширены научные представления о генезисе общения в младенческом и раннем возрастах. Идеи научной школы М. И. Лисиной о развитии общения как последовательном овладении разными формами общения дополнено описанием новой — **ситуативно-познавательной формы общения**, переходной между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами. Даны психологический анализ ситуативно-познавательной формы общения и ее описание по пяти классическим параметрам: время появления в онтогенезе, место в общей жизнедеятельности ребенка, содержание ведущей потребности, ведущий мотив, основные средства, значение в общем развитии психики.

В работе развиваются и конкретизируются идеи Л. С. Выготского о **посреднической роли взрослого** в развитии высших психических функций. Обозначены коммуникативные действия взрослого, обеспечивающие условия освоения слепым ребенком ситуативно-познавательной и ситуативно-деловой форм общения. Введено и обосновано понятие «транслирующие» действия взрослого; обосновывается предположение о том, что вторым после развития общения необходимым условием овладения ребенком предметной деятельностью является реализация взрослым специфических «транслирующих» действий, передающих ребенку смыслы и способы действий с предметами.

Исследование вносит вклад в понимание **общих закономерностей раннего онтогенеза**, в частности, в понимание механизмов смены ведущей деятельности в младенческом и раннем возрастах. В работе раскрываются конкретные механизмы влияния развития общения с взрослым на становление отдельных действий ребенка с предметом: значение сосредоточения на голосе и лице человека для освоения сосредоточения на воздействии предмета; значение ситуативно-личностного общения для формирования предметного восприятия; значение ситуативно-познавательного общения для актуализации интереса ребенка к действиям взрослого с предметом. Тем самым уточнено значение развития общения у ребенка как условия формирования мотивационно-смысловой и операциональной сторон предметной деятельности ребенка.

С опорой на результаты исследований становления общения и предметной деятельности ребенка в норме, созданных в рамках культурно-исторической концепции, а также на результаты эмпирических тифлопсихологических исследований сконструирована и эмпирически проверена **«базовая формула развития»**, описывающая логику развития ведущей деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрастах в виде четырех последовательных стадий становления общения и предметной деятельности. «Базовая формула развития» представляет собой инструмент изучения развития ведущей деятельности ребенка, позволяющий проектировать формирующие эксперименты, направленные на изучение психолого-педагогических условий психического развития слепых детей первых лет жизни в соответствии с логикой онтогенеза.

Разработан инструмент оценки психического развития слепого ребенка — «индивидуальная формула развития», позволяющий квалифицировать наличие риска отклонений от логики психического онтогенеза и определить задачи и содержание психолого-педагогической работы в конкретном случае.

Предложенные теоретические и методологические основания служат ориентиром для проектирования новых психологических и педагогических исследований онтогенеза слепого ребенка.

### **Практическая значимость**

Результаты проведенного исследования открывают возможность для создания новых коррекционно-педагогических технологий (методик) помощи семье, воспитывающей слепого ребенка, направленных на оптимизацию его психического развития.

Инструмент оценки развития слепого ребенка «индивидуальная формула развития» может стать основой для разработки психодиагностического инструментария, направленного на отслеживание динамики развития ребенка, в том числе в ходе психолого-педагогической работы, так как позволяет фиксировать минимальные достижения ребенка.

Разработанный инструмент оценки развития слепого ребенка «индивидуальная формула развития» открывает возможность создания типологии и

эмпирического исследования вариантов развития слепых детей, проектирования для них дифференцированной психолого-педагогической помощи.

«Индивидуальная формула развития», представляющая собой результат «измерения» пройденного ребенком пути развития с помощью «шкалы онтогенеза» (базовой формулы развития), ориентирует специалистов и родителей на закономерности прохождения слепым ребенком этапов развития; в конкретном случае составление «индивидуальной формулы развития» становится основой для определения индивидуального образовательного маршрута и прогноза развития ребенка на последующих возрастных этапах.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке основных образовательных программ высшего образования (магистратура и аспирантура) по направлениям подготовки «Специальное дефектологическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Коррекционная психология».

Обозначенные в работе позиции культурно-исторической тифлопсихологии и их отражение в методологии исследований раннего психического развития слепого ребенка могут быть использованы в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации психологов и тифлопедагогов, работающих в условиях инклюзивного и специального образования, открывают перспективы для продолжения исследований в теоретическом поле специальной психологии и коррекционной педагогики.

### **Организация исследования**

Работа проводилась с 2004 по 2021 гг. в несколько этапов.

*На первом этапе* (2004–2005 гг.) в рамках участия в исследовательском проекте лаборатории разрабатывалась идея о необходимости психолого-педагогической работы с близкими взрослыми ребенка с ограниченными возможностями здоровья, включая близких слепого ребенка первых лет жизни.

*На втором этапе* (2005–2016 гг.) проектировался методический инструментарий и отрабатывался концептуальный аппарат для анализа взаимодействия взрослого с ребенком с ограниченными возможностями здоровья

первых лет жизни (теоретические конструкты «эмоциональное отношение к ребенку», «внутренняя материнская позиция», «лично-ориентированное взаимодействие», «непрерывающийся диалог», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные умения» отрабатывались с привлечением эмпирического материала разных категорий детей, включая детей-сирот, детей с синдромом Дауна, детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости); осуществлялся сбор эмпирического материала — видеозаписей взаимодействия в парах «мать — слепой ребенок».

*На третьем этапе* (2016–2020 гг.) осуществлялся анализ, осмысление и обобщение полученных эмпирических данных, формулирование и теоретическое обоснование основных положений культурно-исторического подхода к психологическому исследованию раннего онтогенеза слепого ребенка.

*На четвертом этапе* (2020–2022 гг.) проводилось оформление материалов работы в диссертационное исследование.

Эмпирическая часть работы, включающая сбор видеоматериалов взаимодействия слепых детей и их матерей, выполнялась на базе лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи (до 2020 г. в отделе научных исследований) ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» г. Москвы в рамках комплексного исследовательского проекта под руководством Ю. А. Разенковой, направленного на разработку содержания психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Экспериментальную группу составили 64 пары матерей и детей с диагнозом «ретинопатия недоношенных». Контрольную группу составили 43 пары матерей и детей, не имеющих отклонений в психическом развитии.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Интеграция тифлопсихологией основных идей культурно-исторической концепции развития психики человека открывает возможности пересмотра предмета и фокуса психологического исследования раннего онтогенеза при слепоте, расширения и уточнения понятийного аппарата, проектирования

эмпирических и теоретических исследований в области психологии слепых детей младенческого и раннего возраста.

2. Применение к тифлопсихологическому исследованию положений культурно-исторической теории Л. С. Выготского о социальном происхождении высших психических функций и сформулированных в ней принципов возрастной периодизации психического развития позволяет сосредоточить изучение раннего онтогенеза слепых детей на логике становления у них общения и предметной деятельности. Фокус исследования онтогенеза слепого ребенка определяется критическими точками, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму и возникает риск отклонения от логики психического онтогенеза.

3. Логика и содержание этапов становления общения и предметной деятельности ребенка в первые три года жизни описывается «базовой формулой развития», в которой каждый шаг развития представляет собой освоение новой формы общения и нового вида действий с предметами:

– 1 шаг — «ориентировочного компонента общения» и «сосредоточения на воздействие предмета»;

– 2 шаг — «ситуативно-личностной формы общения» и «познавательных действий»;

– 3 шаг — «ситуативно-познавательной формы общения» и «предметно-манипулятивных действий»;

– 4 шаг — «ситуативно-деловой формы общения» и «предметных действий».

Условием развития у ребенка общения и предметной деятельности является последовательная реализация взрослым соответствующих коммуникативных и транслирующих действий.

4. Отклонение от логики психического онтогенеза при слепоте представляет собой пропуск коммуникативной составляющей в рамках прохождения шага развития; в младенческом и раннем возрасте расширение репертуара действий с предметами вне развития общения не создает у слепого ребенка достаточной основы и в перспективе становится препятствием для развития его предметной деятельности — ведущей в раннем возрасте.

5. Обязательным условием становления ситуативно-деловой формы общения и предметных действий у слепого ребенка является продолжительный опыт общения в ситуативно-познавательной форме, в которой слепой ребенок обучается объединенному с взрослым вниманию сначала на совместном движении, а затем на сенсорных ощущениях от предмета, включенного в игровое взаимодействие, насыщенное интенсивными позитивными эмоциями.

6. Культурно-исторический подход к изучению психического развития слепых детей, включающий описание логики развития ведущей деятельности в раннем возрасте, создает основу для системного изучения раннего психического онтогенеза слепых детей, разработки методов диагностики и предупреждения вторичных нарушений в развитии. Инструментом оценки психического развития ребенка является «индивидуальная формула развития», позволяющая определять задачи и содержание психолого-педагогической работы в конкретном случае.

**Достоверность и обоснованность** выводов и результатов исследования обеспечиваются широким использованием данных современной психологической науки; репрезентативностью выборки, использованием современных методов теоретико-экспериментального исследования, соответствующих поставленным задачам; положительными результатами коррекционно-развивающей работы, основанной на полученных результатах; внедрением в практику и апробацией полученных результатов; обсуждением полученных результатов психологическим и педагогическим сообществом.

**Результаты исследования внедрены** в практику работы психологов и тифлопедагогов региональных и муниципальных организаций психолого-педагогических и медико-социальных центров, оказывающих услуги ранней коррекционной помощи семьям слепых детей первых лет жизни (Омская область, Красноярский край, Новосибирская область).

Результаты исследования внедрены в практику курсов повышения квалификации специалистов системы ранней помощи, организованных на базе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования».

## **Апробация результатов**

Результаты исследования были представлены на следующих научно-практических мероприятиях:

– международного уровня: на международной научной конференции «Раннее вмешательство и психическое здоровье детей: от учреждения к семейному окружению» (Санкт-Петербург, 2013); на международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (Казань, 2015); на международной научно-практической конференции «Проблемы слепо-глухих: опыт, задачи, перспективы» (Москва, 2015); на X международной научно-образовательной конференции «Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика» (Казань, 2016); на международной конференции «Ранняя помощь в фокусе межведомственного взаимодействия: опыт Россия — Франция» (Москва, 2016); на международной конференции «Актуальные вопросы оказания ранней помощи детям с ОВЗ» (Москва, 2017); на международной научно-практической конференции, посвященной 115-летию со дня рождения П. Я. Гальперина (Москва, МГУ, 2017); на международной научно-практической конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция-2018» (Саратов, 2018); на международной научно-практической конференции «Эволюция слепоглухоты и что из этого следует» (Москва, 2018); на международной научной конференции к 30-летию факультета философии и социальных наук Белорусского государственного Университета (Республика Беларусь, Минск, 2019); на V международной научной конференции «Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида» (Минск, 2020); на IV международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (Саранск, 2021); на I международной конференции «Образование детей с особыми потребностями в современном мире: ценности, смыслы, технологии» (Москва, 2021);

– федерального уровня: на III всероссийских педагогических чтениях по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии (Москва, 2010); на Всероссийской научно-практической конференции «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного (интегрированного) образования» (Саранск, 2014); на I Всероссийском съезде дефектологов (Москва, 2015); на Всероссийской научно-практической конференции «Система ранней помощи в региональном образовательном пространстве: опыт и стратегии развития» (Москва, 2015); на Всероссийской конференции «Деятельность ПМПК в современных условиях. Ключевые ориентиры» (Москва, 2018); на I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребенка» (Москва, 2019); на I-ой Всероссийской конференции-совещании «Клинико-психолого-педагогическое исследование современных детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (Москва, 2020); на II Всероссийской конференции-совещании «Клинико-психолого-педагогическое исследование современных детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» (Москва, 2021); на IV Всероссийском съезде дефектологов (Москва, 2021);

– регионального уровня: на межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современного раннего дошкольного образования детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» (Москва, 2018); на региональной стратегической сессии «Организационная и финансовая модель оказания услуг ранней помощи семьям, воспитывающим детей с особыми потребностями раннего возраста» (Самара, 2018); на региональной научно-практической конференции «Программы ранней помощи как потенциал повышения качества жизни ребенка и семьи» (Екатеринбург, 2020); на межрегиональном форуме «Внедрение межведомственной модели ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью и группы риска» (Омск, 2021); на региональном образовательном Форуме «Инклюзивное пространство: векторы развития» (Самара, 2021); на региональной

научно-практической конференции «Здоровье и развитие детей: наука и практика» (Якутск, 2021).

Результаты исследования обсуждались на расширенных заседаниях отдела научных исследований и проблемной комиссии ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (2018–2022 гг.).

**Структура и объем работы.** Диссертация состоит из введения, 4 глав, заключения, списка литературы, включающего 321 наименование. Объем работы составляет 284 страницы машинописного текста. Текст иллюстрирован 14 таблицами и 11 рисунками.

# **ГЛАВА 1. КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПОГО РЕБЕНКА**

## **1.1 Теоретический анализ и систематизация идей Л. С. Выготского применительно к исследованию психического развития при слепоте**

Развитие отечественной научной школы специальной психологии связано с именем Л. С. Выготского [143]. Именно он сформулировал теоретические основы специальной психологии и методологию экспериментальных исследований в этой области [66, 61, 139]. Теоретическим основанием отечественной специальной психологии является культурно-историческая теория развития психики человека, в которой сформулированы представления о закономерностях как нормального, так и аномального онтогенеза. В основе теории лежит идея о качественном своеобразии психики человека по сравнению с психикой животного. Высшие психические функции, присущие человеку, в отличие от натуральных, присущих животным, социальны по происхождению, произвольны по способу функционирования и системны по строению. Их развитие представляет собой присвоение ребенком культурно-исторического опыта во взаимодействии с взрослым — носителем культуры.

Из представлений о закономерностях нормального развития вытекает представление об аномальном развитии, главной причиной которого становится, по мнению Л. С. Выготского, «социальный вывих» — ситуация, в которой ребенок с ограниченными возможностями здоровья не может присваивать общественно-исторический опыт традиционным путем, потому что система его трансляции от взрослых к ребенку, исторически сложившаяся в культуре, «настроена» на типично развивающегося ребенка.

Несмотря на то, что тифлопсихология является одним из исторически первых направлений специальной психологии [66], в России это направление

развивалось гораздо менее интенсивно, чем исследования психического развития детей с ОВЗ других категорий. Особенно это касается детей младенческого и раннего возраста: в отечественной тифлопсихологии на данный момент выполнено менее десятка эмпирических исследований, посвященных психическому развитию слепых детей в возрасте от 0 до 3 лет [43, 51, 106, 171, 181, 185, 213, 225, 233]. Вместе с тем, имеет место как практическая, так и теоретическая актуальность развития данного направления исследований. Кроме того, имеется твердый теоретический и методологический фундамент отечественной научной школы дефектологии, на основании которого может быть выстроена психология раннего развития ребенка с нарушениями зрения.

Задача данного раздела заключается в том, чтобы, во-первых, в кратком и систематизированном виде представить основные идеи Л. С. Выготского, послужившие фундаментом отечественной школы специальной психологии; во-вторых, рассмотреть, как сам Лев Семенович применил их к анализу психического развития *слепого ребенка*; в-третьих, найти и оценить отражение этих идей в работах, претендующих на систематизацию методологических и теоретических основ отечественной тифлопсихологии.

В результате такого обзора представляется необходимым сформулировать основные позиции, на которых должно строиться исследование психического развития слепого ребенка раннего возраста.

**Идея Л. С. Выготского о компенсации дефекта.** Первая идея Л. С. Выготского, ставшая основанием для понимания развития аномального ребенка<sup>2</sup>, — это идея о компенсации дефекта. Именно из нее, как мы покажем ниже, произросли и разветвились все положения культурно-исторического подхода в дефектологии, ставшие основанием отечественной науки и практики. В самом общем виде эта идея заключается в следующем. Органический дефект представляет собой «социальный вывих», то есть он нарушает взаимодействие ребенка с миром, создает препятствия на пути развития. Это обстоятельство

---

<sup>2</sup> В данном разделе мы позволим себе пользоваться терминологией Л. С. Выготского и будем употреблять термины «дефект», «аномальный» и т. д. в тех смыслах, в которых они употребляются в его текстах.

вызывает к жизни особые компенсаторные процессы, в ходе которых психическое функционирование и личность ребенка перестраиваются так, чтобы решать задачи развития в обход дефекта или преодолеть его.

При погружении в тексты Л. С. Выготского обнаруживается, что в них идея о компенсации формулируется как минимум в двух масштабах.

Первый вариант понимания компенсации — это представление о ней в масштабе функционирования личности в социуме. Здесь дефект, или социальный вывих, описывается как «снижение социальной позиции». Пример социального вывиха в этом — более крупном — масштабе Л. С. Выготский приводит в статье «Трудное детство». Лев Семенович анализирует трудности ребенка с недостатком слуха в среде сверстников: там такой ребенок будет отеснен на задний план в играх, беседах, при подготовке детского утренника и т. д. То есть слабослышащий ребенок будет иметь более низкую социальную позицию по сравнению со слышащими детьми [57, с. 138–139]. Лев Семенович прогнозирует три варианта развития характера в такой ситуации. В первом случае это могут быть подозрительность, недоверчивость и приписывание другим негативного отношения и недобрых замыслов, которые Лев Семенович называет «фиктивная компенсация». Во втором случае это будет развитие чуткости, наблюдательности, внимательности и сметливости — «реальная компенсация». В третьем случае возможно бегство в болезнь, извлечение выгод из своих ограничений («средний тип компенсации»). Таким образом, по мнению Л. С. Выготского, стремление преодолеть трудности самореализации в социальной среде обуславливают формирование характера ребенка, и это стремление Лев Семенович называет «компенсаторной реакцией» [Там же, с. 141]. В этом понимании компенсация практически эквивалентна развитию личности. Ссылаясь на А. Адлера, Л. С. Выготский распространяет действие механизма компенсаторной реакции на развитие любого, в том числе типично развивающегося ребенка. Ребенок в сравнении с взрослым неполноценен, следовательно, может преодолевать свою неполноценность путем фиктивной или реальной компенсации, стремясь к завоеванию социальной позиции и переживанию собственной ценности.

Второй вариант описания компенсации представляет ее в другом масштабе, как *«перестройку отдельных, частных функций под углом основной жизненной задачи»* [Там же, с. 97]. Поначалу Лев Семенович этот масштаб называет физиологическим или физическим: в 1924 году в статье «Принципы воспитания физически дефективных детей» он пишет о том, что с физической точки зрения при слепоте или глухоте становится недоступным один из путей связи с внешним миром. Компенсация в этом контексте — это замена одного пути другим, или одного органа чувств — другим органом чувств. И эта замена также называется Л. С. Выготским «путем социальной компенсации дефекта» [Там же, с. 53]. В 1925 году в статье «Принципы социального воспитания глухонемых детей» физиологический аспект этой идеи прорабатывается детальнее: Лев Семенович пишет, что при замене одного анализатора другим содержание физиологической реакции не изменяется, а также прежним остается механизм ее формирования в процессе воспитания ребенка [Там же, с. 103]. Позднее, в работе 1931 года «К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка» физиологический контекст снимается: формулируется идея о системном строении высших психических функций и о компенсации как *«изменении межфункциональных связей и отношений, изменении внутренней структуры психологической системы»* [Там же, с. 126]. Компенсация в этом масштабе описывается как «замещение» — сложная перестройка всей психической деятельности, включающая замену одних звеньев системы другими, включение новых звеньев, образование новых межфункциональных связей. Лев Семенович пишет о том, что такая перестройка происходит в особых условиях, когда решение стоящей перед индивидом задачи невозможно — в силу недостаточности имеющихся естественных способностей и ресурсов. В этих условиях функция начинает совершаться иначе — путем привлечения и включения в ее систему других процессов. Примером такой перестройки является замена непосредственного запоминания запоминанием, опосредствованным воображением, комбинированием, ассоциированием и т. д. [Там же, с. 123].

Механизмом, запускающим процессы компенсации, Лев Семенович считал переживание собственной малоценности, неуверенность и ощущение слабости. Критикуя биологизаторские теории и следуя за идеями А. Адлера, в статье «Дефект и компенсация» Л. С. Выготский писал о том, что дефект, снижая социальную позицию ребенка и проявляясь для него в осознании собственной ущербности, провоцирует личностную реакцию, которая становится главной движущей силой психического развития [Там же, с. 36].

Позднее, в статье «К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребенка», рассуждая о ребенке, который не осознает своей отсталости, Л. С. Выготский сам полемизирует с этой точкой зрения. Задаваясь вопросом, как возникают компенсаторные процессы там, где осознание дефекта невозможно, он дает ответ: компенсаторные процессы запускаются объективными трудностями, с которыми встречается ребенок в процессе развития [Там же, с. 121]. Дефект создает реальные трудности для жизнедеятельности ребенка, поскольку мир настроен на полноценного в физическом смысле человека. Вступая во взаимодействие с миром, пытаясь проявить себя или удовлетворить свои потребности, аномальный ребенок сталкивается с недостаточностью своих ресурсов. Объем этих трудностей зависит от социальной среды, в которой ребенок растет: слепой ребенок в семье американского фермера, европейского аристократа, шведского рабочего или русского крестьянина будет сталкиваться с различными психологическими задачами, соответственно, испытывать трудности различного объема и содержания [Там же, с. 70].

Концепция компенсации применительно к слепоте раскрывается в статье Л. С. Выготского «Слепой ребенок». Эта работа загадочна: год написания рукописи неизвестен, впервые она опубликована в 5 томе собрания сочинений. По своему содержанию текст представляет собой анализ исторического развития идеи о компенсаторном потенциале слепоты для развития человека, о слепоте как источнике развития. В статье рассматриваются 3 этапа, которые пережила идея компенсации слепоты. На первом этапе — с древности до совсем недавнего времени, — названном Л. С. Выготским мистическим, наряду с представлением о

слепоте как великом ущербе, обрекающем человека на беспомощность и нищету, бытовало верование, согласно которому слепой является человеком, обладающим особыми духовными способностями, даром видеть с помощью «внутреннего зрения». На втором — наивно-биологическом этапе — было сформулировано учение о викариате органов чувств, когда потеря одного органа чувств автоматически вызывает усиленное развитие других органов. Тогда появились представления об особых способностях слепых в сфере слуха, осязания и др. На третьем этапе появляется понимание социально-психологического механизма компенсации, запускаемого стремлением к завоеванию позиции в общественной жизни. Слепота, создавая трудности в социальной самореализации, провоцирует ощущение собственной малоценности и стремление к сверхкомпенсации. Это стремление не сводится к развитию осязания, слуха и др., оно становится ядром личности и направлено на завоевание достойного места в обществе, на обретение социальной полноценности. Лев Семенович приводит данные о более высоком развитии памяти и своеобразии развития внимания, показывая, как эти психические функции работают на компенсацию слепоты; расширяет эту идею на все психические функции — на эмоциональную сферу, воображение, мышление и т. д. Из этой же тенденции выводится структура личности и характер слепого.

Очевидно, что в статье имеется в виду компенсация в широком смысле слова — компенсация в масштабе самореализации личности, компенсация как построение жизненного пути, в котором, по мнению Л. С. Выготского, у слепого нет ограничения. Основным источником такой компенсации является речь, благодаря которой слепой получает возможность неограниченного приближения к социальному опыту зрячих и социальной полноценности. «Слепоту побеждает слово», — пишет Л. С. Выготский [Там же, с. 95].

Компенсация в понимании «замещения», перестройки конкретных психических функций, также упоминается в данной работе. Л. С. Выготский пишет о том, что все отдельные психические функции слепого перестраиваются и обретают зачастую очень выраженные особенности по сравнению со зрячими [Там же, с. 97]. Однако Лев Семенович подчеркивает, что поскольку слепой

приспосабливается к миру зрячих, то конечная точка его развития та же, что и у зрячего, и при успешном исходе компенсации личность слепого приближается к типу нормального человека.

При прочтении текста статьи «Слепой ребенок» можно увидеть мысль о том, что благодаря возможности овладению речью культурное развитие слепого ребенка практически не имеет специфики по сравнению с культурным развитием зрячего ребенка. По Л. С. Выготскому, между развитием зрячего и слепого ребенка нет принципиального различия. Поскольку любой ребенок по сравнению с взрослым характеризуется определенной неполноценностью, может чувствовать в связи с этим неуверенность и малоценность, то развитие ребенка можно рассматривать как компенсацию, преодоление разрыва, обретение полноценной социальной позиции в мире взрослых. Процесс развития одинаков у слепого и зрячего ребенка, *«главный источник, из которого это развитие черпает свое содержание, один и тот же у обоих — язык»* [Там же, с. 96].

Для тифлопсихологии проблема компенсации слепоты традиционная и ключевая. Один из разделов диссертационного исследования А. Г. Литвака [136] полностью посвящен истории и теории компенсации. В работе выделяется 4 этапа развития понимания компенсации: 1 — идеалистическое понимание компенсации как проявления духовных сил; 2 — трактовка компенсации как результата чисто биологического развития; 3 — социологизаторский подход; 4 — взгляд на компенсаторное приспособление как результат действия биологических и социальных факторов при ведущей роли последних [136]. Компенсации слепоты у ослепших взрослых и детей школьного возраста посвящены работы М. И. Земцовой [83, 84].

Применительно к детям раннего и дошкольного возраста проблема компенсации зрительного дефекта была поставлена только в работах Л. И. Солнцевой. Л. И. Солнцева определяет компенсацию слепоты как *«систему психических процессов, обеспечивающих правильное отражение внешнего мира в ходе осуществления различных видов деятельности»* [214, с. 173]. Компенсация обеспечивается системной работой сохранных функций, и на каждой стадии

возрастного развития состав этой системы различен. Автором выделено 2 стадии компенсации слепоты в раннем возрасте и 2 стадии — в дошкольном. Методологические и теоретические основания ее исследований, с одной стороны, обнаруживают связь с идеями Л. С. Выготского — в виде опоры на термины культурно-исторической теории и теории деятельности, такие как «высшие психические функции», «первичные и вторичные нарушения», «ведущая деятельность». С другой стороны, контекст их употребления, вкуче с отдельными высказываниями автора (например, «...слепой ребенок должен быть обучен тому, чему зрячий обучается сам; его необходимо обучать и предметной деятельности, и игре...»), [Там же, с. 8]), затрудняет однозначное понимание значения, в котором они используются. Отсутствие непосредственной преемственности между идеями Л. С. Выготского и идеями Л. И. Солнцевой можно увидеть на уровне определения системы компенсации слепоты: если в первом случае компенсация — это итог психического развития (в масштабе самореализации личности) или процесс перестройки психологической системы (в масштабе реализации психических процессов), то во втором случае компенсация — это отдельная психологическая система, имеющая свою собственную динамику развития, сложно взаимодействующую с динамикой развития высших психических функций.

Представляется, что идея компенсации дефекта в культурно-исторической психологии значима именно в своей роли потенциала: в ней, как в зародыше, в неразвернутом виде содержатся идея дивергенции натурального и культурного развития психики человека, идея системного строения высших психических функций и, с другой стороны, системного строения дефекта как результата психического развития в особых условиях — идеи, на которых основана отечественная научная школа специальной психологии и может плодотворно развиваться тифлопсихология.

**Идея Л. С. Выготского о дивергенции натурального и культурного развития.** Идея компенсации получила дальнейшее развитие в трудах

Л. С. Выготского и реализовалась в ключевой для культурно-исторического подхода идее разведения натурального и культурного развития. Связь между этими идеями объясняется в статье «К вопросу о динамике детского характера», опубликованной в 1928 году.

По Л. С. Выготскому, неполноценность ребенка в обществе взрослых, его неприспособленность к самостоятельному существованию являются движущей силой его развития, или компенсации в широком смысле этого понятия. В процессе завоевания ребенком социальной позиции в мире взрослых *«животный организм становится человеческой личностью»* [57, с. 162], а воспитание ребенка — это процесс, в котором общество берет на себя управление этим процессом.

В процессе компенсации ребенка, его приспособления к миру взрослых и социально-культурной среде происходит фундаментальное преобразование. *«Культура перерабатывает все природное поведение ребенка и перекраивает по-новому весь ход развития»*, — пишет Л. С. Выготский в статье «Дефектология и учение о развитии и воспитании» [Там же, с. 169]. В этой работе формулируется исходная точка для новой теории воспитания — ею становится различие природного и культурного планов развития. Культурное развитие представляет собой овладение применением культурно-психологических орудий там, где естественной, натуральной реакции для решения задачи оказывается недостаточно. Примерами культурно-психологических орудий могут быть операция счета по пальцам при решении задачи сложения; операция пересчитывания предметов при необходимости разделить их между несколькими присутствующими; эгоцентрическая речь (планирование собственных действий) при появлении затруднений в деятельности и т. д.

Культурно-психологические орудия, или «обходные пути», социальны по происхождению: они выработаны человечеством в ходе культурного развития, и история их изобретения человечеством достаточно долгая. Ребенок получает их в готовом виде в ходе общения, сотрудничества и совместной деятельности с взрослым, это начинает происходить очень рано, с первых дней его жизни, поэтому факт того, что развитие идет по такому — обходному, а не натуральному

пути, — сам по себе не заметен [Там же, с. 166]. То есть момент смены типа развития, когда естественное, природное развитие (созревание) сменяется исторической его формой, в результате чего изменяется структура психической функции, и она из натуральной становится высшей, опосредствованной орудием или знаком, — может быть совершенно неочевиден.

Первоначально Лев Семенович описывал соотношение двух планов развития как «конвергенцию»: в типичном случае органическое развитие сливается с культурным. Он объяснял это тем, что человеческая культура — орудия, знаки, символы, практики формировалась применительно к нормальной психофизиологической организации человека, включающей функционирование мозга, глаза, уха, руки. Но позже Л. С. Выготский пишет об «иллюзии конвергенции» — невозможности естественного перехода натуральных форм развития в культурные [Там же, с. 170]. Каждый раз при переходе функции от натурального вида к культурному происходит разрыв, конфликт, скачок; там происходит ее перестройка с включением в ее структуру нормативных «обходных путей», то есть там имеет место узловой, поворотный пункт развития.

Однако здесь же Лев Семенович пишет о возможности спонтанного возникновения культурных форм поведения вне специального обучения, о «самовозгорании культурного развития» [Там же, с. 172]. В качестве примера приводится развитие сложного мимического языка у глухонемых детей вне обучения их устной речи. Объяснение этому Л. С. Выготский находит в потребности общения ребенка с окружающей его социальной средой.

Таким образом, в цитируемой работе обнаруживается парадокс. Позволим себе предположить, что в его основе лежит то самое, сформулированное самим же Л. С. Выготским замечание о том, что встроенность обходного пути в ход развития может быть абсолютно неочевидной. В то время абсолютно неочевидной была культурная, или социальная, природа потребности ребенка в общении с другими людьми. В частности, становление у младенца комплекса оживления — первого в онтогенезе активного действия ребенка, направленного на общение, — рассматривалось как «натуральный» процесс [223]. Появление у ребенка

коммуникативных действий — сначала откликов на воздействия другого человека в виде улыбки, двигательного оживления, вокализаций, а затем инициатив, направленных на привлечение и удержание взрослого, — действительно сходно по виду со спонтанным процессом, опирающимся на физиологические механизмы.

И только наличие у ребенка психофизиологического изъяна, блокируя заданный практикой воспитания переход натуральной функции в культурную форму, позволяет обнаружить «*поворотный пункт в развитии*» там, где ранее виделось «*движение по прямой*» [57, с. 169]. Наличие у ребенка определенных психофизиологических ограничений, обнаруживая дивергенцию натурального и культурного развития, позволяет сделать очевидной как культурную основу, так и социальное происхождение потребности в общении. В исследовании Ю. А. Разенковой [185] описано поведение детей первых трех лет жизни с различными ограничениями здоровья, первичный дефект которых не затрагивал сферу коммуникации. В частности, описан вариант, в котором другой напоминает реакцию на интенсивный сенсорный стимул, а может быть и менее выраженной. У части детей с ОВЗ такое поведение может наблюдаться далеко за пределами первого года жизни и даже раннего возраста [22, 198]. В этих случаях можно говорить об отсутствии актуализации потребности в общении, остановке развития коммуникации, что, безусловно, имеет далеко идущие негативные последствия для всего последующего психического развития ребенка. Вне контакта с социальной средой, или, как писал Л. С. Выготский, при «*выпадении ненормального ребенка из коллектива*» [57, с. 206], развитие высших психических функций становится невозможным.

Таким образом, этот разрыв между натуральным и культурным развитием становится трагически очевидным в случае наличия у ребенка дефекта. Если материальные и психологические орудия рассчитаны на ребенка с нормально функционирующими органами и системами, то при наличии дефекта овладение языком и другими, аналогичными языку культурно-психологическими орудиями, а также основанными на этих орудиях высшими формами интеллектуальной

деятельности и высшими психическими функциями, встречает значимые препятствия. Ранняя формулировка гласила, что дефект *нарушает* «нормальное течение процесса вставания ребенка в культуру» [Там же, с. 23]; поздняя формулировка подчеркнула, что дефект *обнаруживает расхождение* линий развития ребенка.

В этой ситуации на помощь приходят иные обходные пути — искусственно созданные культурные техники, настроенные на специфику дефекта ребенка. Точечный шрифт Брайля для слепых и дактилология или чтение с губ для глухих — наиболее привычные примеры обходных путей развития ребенка с сенсорными нарушениями. В одном случае зрительное письмо заменяется осязательным; в другом — звуковые знаки заменяются оптическими. Это узкий — и более привычный — контекст употребления понятия «обходные пути».

В работах Л. С. Выготского идея о дивергенции культурного и натурального планов развития попадает в контекст проблематики слепоты только в виде примеров с использованием слепыми шрифта Брайля. Очевидно, однако, что поворотные точки развития, когда натуральные функции перестраиваются для включения в свою структуру психологических орудий и знаков, в истории развития слепого ребенка имеются и до того, как он приступает к освоению чтения и письма. Однако в развитии глухих и умственно отсталых детей эти поворотные точки были гораздо заметнее: невозможность овладения языком глухим ребенком полностью трансформирует все его культурное развитие, невозможность использования слов для выработки понятия умственно отсталым ребенком блокирует овладение им высшими формами интеллектуальной деятельности. Высказанная Л. С. Выготским в другом контексте мысль о доступности речи для слепого и связанная с этим безграничность возможностей его компенсации создали для тифлопсихологии иллюзию легкости и естественности вставания слепого ребенка в культуру и появления трудностей только в момент освоения письменной речи.

Более того, создается впечатление, что идея о дивергенции культурного и натурального планов развития была интегрирована в тифлопсихологию с

некоторым упрощением и недостаточно точным представлением ее сути. Это предположение можно проиллюстрировать фрагментом регулярно переиздаваемого учебника «Специальная психология» под редакцией В. И. Лубовского [215]. Во введении к разделу «Дети с нарушениями зрения» (авторы Л. И. Солнцева и В. А. Лони́на) указано, что исследования особенностей психического развития слепых и слабовидящих детей опираются на теоретические положения, выдвинутые, в том числе Л. С. Выготским. В параграфе «Возрастные особенности психического развития детей с нарушением зрения от младенчества до школьного возраста» авторы приводят цитату из работы Л. С. Выготского о расхождении биологического и культурного планов развития у ребенка с дефектом и их слиянии у типично развивающегося ребенка, а затем применяют эту мысль к описанию особенности игровой деятельности слепого ребенка. По их мнению, эти особенности состоят в диспропорциональности, нарушении равновесия между сюжетом игры и игровыми действиями: *«У слепого от рождения дошкольника значительно большие нарушения выявляются в двигательной сфере (биологический компонент), чем в речевом развитии (компонент культурный)»* [215, с. 215].

В приведенной цитате можно увидеть, что авторы понимают идею дивергенции через призму представлений о линиях развития. В их трактовке проблема развития игры слепого ребенка заключается в нарушении хронологии и соотношения развития по линии двигательного развития и линии речевого развития. При этом двигательное развитие понимается как биологическое, а речевое — как культурное. Предложенное понимание не учитывает закономерностей возрастного развития, в частности результатов исследований культурного компонента двигательного развития, вне которого ребенок не овладевает даже прямохождением.

На наш взгляд, представления о сущности дивергенции культурного и биологического контекстов психического развития слепого ребенка могли бы приобрести более объективный и менее противоречивый характер за счет привлечения данных отечественных исследований игровой деятельности, в

которых предметные и игровые действия являются предпосылкой появления сюжета в детской игре; данных о закономерностях развития речи, с необходимостью включающих в качестве предпосылки развитие действий с предметами.

С другой стороны, применение идеи о различии культурного и натурального планов развития к развитию слепого ребенка в первые три года его жизни открывает возможность разглядеть те самые узловые моменты развития, где натуральная функция должна обрести культурную форму, но в силу ограничений, связанных с дефектом, рискует остаться в «примитивном», выражаясь языком Л. С. Выготского, виде. Выделение в онтогенезе ребенка таких моментов открывает возможность конструирования особых обходных путей, «приноровленных» к ограничениям слепого ребенка, которые, наподобие шрифта Брайля, открывают для него путь вхождения в культуру.

**Идея Л. С. Выготского о социальной природе вторичных нарушений в развитии.** Разведение натурального и культурного планов развития позволяют различить в клинической картине нарушения первичный дефект — симптомы, непосредственно вытекающие из биологической недостаточности, — и нарушения вторичного, третичного и прочих порядков. Вторичные дефекты — это задержки и отклонения в культурном плане развития, они связаны с недостатком или «искривлением» того влияния среды, которое типичный ребенок испытывает на каждом этапе возрастного развития через традиционные практики воспитания; Л. С. Выготский называет их «недовоспитанностью» [57, с. 129]. По сути, вторичные симптомы — это результат проблем с возникновением той самой компенсации, которая представляет собой «*психическую надстройку из высших функций*» [Там же, с. 35].

Происхождение этой психической надстройки, или, другими словами, того скачка, который претерпевает каждая психическая функция в своем развитии, превращаясь из натуральной в высшую, социально. Его источником является культурное окружение, или, как говорит Л. С. Выготский, «*социально-коллективная жизнь ребенка*» [Там же, с. 121]. Психологические орудия

поставляются ребенку его социальным окружением, но аномальный ребенок выпадает из системы трансляции культурного опыта и не овладевает ими.

В качестве частного случая в работах Л. С. Выготского описывается особый тип дизонтогенеза — «ребенок-примитив». Это ситуация, в которой ребенок в отсутствие первичного дефекта, при сохранности всех психофизиологических систем, не прodelывает культурного развития или находится на его самых низших ступенях. Культурное развитие затормаживается и присутствует в минимальной степени в силу причин, конечно же, социального характера. Развитие ребенка происходит исключительно в натуральном ключе, без того самого скачка, при котором психические функции перестраиваются, включая в себя опосредствующий знак, без овладения психологическими орудиями.

Различение первичных и вторичных нарушений, а также понимание социального происхождения вторичных нарушений имеют огромное прикладное значение. С одной стороны, высшие функции — это основная мишень педагогического воздействия, они являются *«наиболее воспитуемыми»* [Там же, с. 131]. С другой стороны, вторичные нарушения — это основная мишень коррекционного воздействия, именно они могут поддаваться устранению. Лев Семенович многократно настаивает на том, что изучение причин и механизмов формирования вторичных нарушений, во-первых, позволит предотвратить их появление или преодолеть их, а, во-вторых, разрабатывать педагогические технологии, позволяющие управлять компенсаторными процессами, то есть управлять развитием высших психических функций в условиях дефекта. Одновременно подвергается острой критике ориентация традиционной педагогики на воспитание и тренировку элементарных, натуральных функций [Там же, с. 133].

Применительно к развитию слепого ребенка эта мысль обсуждается Л. С. Выготским в статье «Коллектив как фактор развития дефективного ребенка», где она рассмотрена в контексте формирования у слепого понятий как основного направления компенсации недостаточности представлений. Раскрывая образование понятий как результат включения слепого ребенка в коллективную

деятельность, Лев Семенович ставит проблему сотрудничества со зрячими как основную педагогическую и методическую проблему обучения слепых.

В этом тексте дается также критика традиционной педагогики, которая предлагает бороться с дефицитарностью представлений слепых о внешней действительности путем сенсомоторной тренировки, развития осязания и слуха, а также применения наглядности. Л. С. Выготский критикует лежащие в основе этих предложений идеи о том, что развитие автоматически определяется внешней стимуляцией [Там же, с. 127].

К сожалению, эта критика может быть отнесена и к современной тифлопедагогике [8]. По-прежнему во главу угла ставятся физиологические механизмы компенсации и стимуляция активности. Тифлопсихология по-прежнему связывает основные трудности психического развития слепого ребенка со снижением его психической активности, обусловленным дефицитом внешних воздействий или многочисленными отрицательными подкреплениями ориентировочного рефлекса (имеются в виду болевые ощущения при столкновении слепых с предметами в процессе поисковой активности). Основная задача воспитания и обучения слепого и слабовидящего формулируется как стимуляция активности, перцептивных потребностей и включение в деятельность сохранных анализаторных систем [137, с. 18].

Таким образом, механизм дизонтогенеза при слепоте понимается следующим образом: отсутствие зрительных впечатлений ведет к снижению активности, а это обуславливает как снижение интереса к внешнему миру, так и задержку двигательного развития. Пассивность и дефицит зрительных ощущений — это причины того, что ребенок не совершает хватательных движений, не привстает, не ползет, не пытается ходить [91, с. 256].

За этими представлениями просматривается понимание развития психики как процесса, автоматически разворачивающегося в ответ на внешнюю стимуляцию. В соответствии с ним *зрительная стимуляция автоматически запускает психическую активность ребенка, его интерес к предметам, актуализирует двигательное развитие и овладение предметными действиями.*

При слепоте это становится невозможным, и психолого-педагогическая работа должна быть направлена на обеспечение развивающей сенсорной и предметной среды, в целях насыщения ребенка впечатлениями. Безусловным следствием такого понимания становится популярность педагогических систем, направленных на полисенсорное развитие слепого ребенка, в которых, например, ребенка стараются окружить светящимися и звучащими предметами.

При этом вторичные симптомы понимаются в отечественной тифлопсихологии как наиболее близко связанные с дефектом: *«Вторичные дефекты представляют собой цепь отклонений, в которой один функциональный дефект (например, снижение остроты зрения) влечет за собой другой (отклонения в процессе восприятия)»* [137, с. 38]. В работе Л. И. Солнцевой примером вторичного отклонения является неразвитость мануальной сферы [214, с. 172].

Одновременно, в работах А. Г. Литвака есть и утверждения, в которых подчеркивается вклад социальных факторов в отклонения в психическом развитии — в виде трудностей в установлении социальных связей и отношений с другими людьми [137, с. 57]. Однако природа этих трудностей не становится предметом должного научного анализа.

Таким образом, можно констатировать, что традиционная тифлопсихология, несмотря на формальное признание социальной природы психики человека, опирается на представление, согласно которому зрительная стимуляция автоматически запускает психическую активность ребенка, его интерес к предметам, актуализирует двигательное развитие и овладение предметными действиями.

Попытка реализовать идею о социальной природе вторичных нарушений на сегодняшний день представлена лишь в нескольких работах, посвященных первым этапам развития слепого ребенка [106; 185]. В этих работах задачи тифлопедагогики пересматриваются и формулируются как создание «обходных путей», с помощью которых развитие слепого ребенка могло бы идти в той же логике, что и развитие типично развивающегося ребенка. В частности, в работе

Т. П. Кудриной [106] был проведен эксперимент, а котором педагогическая работа была направлена на формирование у матерей слепых недоношенных детей первого года жизни особых коммуникативных умений, «настроенных» на ограничения, связанные со слепотой. В результате включения этих умений в ежедневное взаимодействие матери с ребенком были созданы условия для актуализации у слепых детей потребности в общении, появлении ответных, а затем инициативных коммуникативных действий — то есть для развития у слепых детей непосредственно-эмоционального общения как первой ведущей деятельности в онтогенезе.

**Культурно-исторический и деятельностный подход к изучению закономерностей возрастного развития ребенка.** Современное научное знание о психическом развитии ребенка с ОВЗ опирается на положение об общности закономерностей нормального и аномального развития. При изучении аномального развития Лев Семенович Выготский призывал начинать с логики онтогенеза типично развивающегося ребенка, а затем — на ее основе — определять особенности и специфику аномального развития [57, с. 196].

Для культурно-исторической возрастной психологии характерно понимание психического развития как процесса, представляющего собой последовательность качественных преобразований, и членение онтогенеза на отдельные периоды — психологические возраста. Возрастом называется целостное динамическое образование, структура, определяющая роль и удельный вес каждой частичной линии развития. Понятие «возраст» определяется через социальную ситуацию развития и специфичное новообразование сферы сознания и личности. Также для каждого возраста специфична *ведущая деятельность* — эта идея также изначально принадлежит Л. С. Выготскому [119; 141].

Ведущая деятельность каждого возраста определяет формы, характер и объем того культурного содержания, который усваивается ребенком на каждой возрастной ступени.

*Ведущей деятельностью младенческого возраста* является общение, или коммуникативная деятельность<sup>3</sup> [130; 247]. Потребность в общении является первой социальной потребностью, которая актуализируется в первые два месяца жизни; она основана на органических потребностях, но не сводится к ним, а формируется вместе с самой коммуникативной деятельностью во взаимодействии с взрослым в момент, когда ребенок выделяет другого человека не просто как предмет в пространстве, а как личность, потенциального партнера по общению [130]. Это происходит благодаря «опережающим» действиям взрослого, который изначально ведет себя с ребенком как с партнером по общению и истолковывает проявления ребенка как акты коммуникации. Экспериментально доказано, что комплекс оживления, который можно наблюдать в поведении младенца, начиная с четвертого месяца жизни, является не физиологической реакцией на стимул, а первым самостоятельным активным действием ребенка, направленным на реализацию потребности в общении — на привлечение и удержание внимания другого человека [149]. Значение общения для психического развития ребенка огромно. Потребность в общении с другим человеком и коммуникативные умения ребенка делают возможным присвоение культурного опыта человечества, которое составляет суть психического развития, продолжающегося всю последующую жизнь.

*Ведущей деятельностью раннего возраста* является предметная деятельность, в которой ребенок осваивает мир человеческих предметов, — а вместе с ними огромный пласт культурного опыта, связанного сначала с удовлетворением телесных потребностей, затем с осуществлением бытовых действий, и далее — мир человеческих специфических деятельностей по материальному и духовному производству и воспроизводству. Предметное действие — то есть употребление культурного предмета в соответствии с закрепленной за ним исторически выработанной функцией исторически сложившимся способом по зафиксированному в культуре образцу — является той

---

<sup>3</sup> Термины «общение» и «коммуникативная деятельность» используются в культурно-исторической возрастной психологии как синонимы [130, с. 10].

реальностью, где ребенок приобщается к культуре в ее конкретно-исторической форме и осваивает ее, то есть делает ее «своей». Классики культурно-исторического и деятельностного подходов считали предметное действие основой психического развития ребенка, а также единицей анализа развития психики [79, 124, 244 и др.]. Этот особый статус предметного действия связан с тем, что предметное действие одновременно направлено на предмет и на другого человека. По словам А. Н. Леонтьева, особенность ситуации развития человеческого индивида заключается в том, что межличностные связи и взаимодействия изначально опосредствованы предметом (мать кормит ребенка ложкой, заворачивает в пеленку, развлекает игрушкой), а взаимодействия ребенка с предметами опосредствуются людьми (игрушку ребенку дает или предоставляет взрослый) [121]. Деятельность ребенка реализует его связь с человеком через вещи, а с вещами — через человека. Через особенности этой ситуации вещи открываются ребенку не как объекты в пространстве, а в своем функциональном, человеческом значении, а люди — как «повелители этих вещей». Эту исходную двойственность связи ребенка с миром, их двоякую опосредованность предметной деятельностью и общением А. Н. Леонтьев считает основной движущей силой формирования личности [Там же, с. 215–216].

Подход к анализу возрастного развития с позиции выделения психологического возраста и ее ведущей деятельности в корне отличается от *анализа психического развития по его линиям*, при котором развитие ребенка рассматривается как изменения в рядоположных процессах и функциях, относящихся к сенсорной, двигательной, моторной, эмоциональной, речевой, познавательной, интеллектуальной сферам.

Традиция изучения и оценки психического развития по ведущим линиям восходит к работам ученых, разрабатывавших с 30-х годов XX века под руководством Н. М. Щелованова и Н. М. Аксариной теорию педагогики раннего возраста [29, 53, 54, 91, 98, 99, 240 и др.]. *«В каждом периоде выделяются наиболее значимые для общего развития ребенка умения, так называемые «ведущие» линии. Эти умения определяют развитие и поведение ребенка в*

данном возрасте и имеют прогрессивное значение для его дальнейшего развития. Например, от 5—6 до 9—10 мес. ведущим является развитие ползания, понимания речи взрослого, подражание звукам, слогам и простым действиям окружающих. Благодаря этим умениям расширяется ориентировка в окружающем, развиваются движения и первичные действия с предметами, изменяется форма общения со взрослым. Все это благоприятно сказывается на дальнейшем развитии ребенка» [29, с. 79]. В работах исследователей были выделены ведущие линии развития первого года жизни — это зрительные и слуховые ориентировочные реакции, эмоции и социальное поведение, общие движения и движения руки, действия с предметами, подготовительные этапы развития понимания речи, подготовительные этапы развития активной речи, навыки и умения в режимных процессах. Ведущие линии развития для детей второго года жизни — сенсорное развитие, общие движения, понимание речи взрослого, активная речь, игра, умения и навыки в режимных процессах; для детей третьего года жизни — те же показатели, включая конструирование и изобразительную деятельность [219]. На основе ведущих линий развития были разработаны таблицы показателей развития для детей первого — третьего года жизни (Н. М. Аксарина, М. Ю. Кистьяковская, С. М. Кривина, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт, Н. М. Щелованов). Для первого года жизни показатели психического развития расписаны помесячно, на втором году жизни основные показатели выделены для каждого триместра, на третьем году — для каждого полугодия. На основе выделенных показателей была создана программа педагогической работы с детьми младенческого и раннего возраста, а позже — первая нормативная диагностика психомоторного развития детей в возрасте от 0 до 3 лет, позволяющая оценивать развитие ребенка и строить психолого-педагогический прогноз его развития [168].

В период, когда к изучению раннего возраста обратились специальная психология и коррекционная педагогика, другого инструментария для оценки психического развития ребенка первых трех лет жизни в отечественной психологии не было. По-видимому, это и обусловило расхождение между

подчеркиванием важности положения о развитии психических процессов в ходе формирования ведущей деятельности ребенка и способом формулирования конкретных задач психолого-педагогической работы во многих эмпирических исследованиях. Например, в диссертационном исследовании Ю. А. Разенковой [185] — одной из первых работ в области ранней помощи в нашей стране — центральным направлением коррекционно-педагогической работы выбирается формирование и развитие общения у ребенка группы риска первого года жизни, однако задачи каждого этапа коррекционно-педагогической работы формулируются в отношении каждой линии психомоторного развития; оценка психического развития детей первого года жизни в констатирующем и контрольном эксперименте производится по линиям психического развития с помощью диагностики психомоторного развития [168]. В других отечественных работах по раннему выявлению и коррекции различных отклонений в развитии у детей первых лет жизни эта парадигма остается ведущей: большинство разрабатываемых диагностических инструментов и психолого-педагогических технологий в специальной психологии и коррекционной педагогике младенческого и раннего возраста так или иначе нацелено на измерение или формирование достижений ребенка в рамках линий развития [31, 94, 134, 167, 175, 200 и др.]<sup>4</sup>.

Немногочисленные отечественные эмпирические работы, посвященные психическому развитию ребенка младенческого и раннего возраста с глубокими нарушениями зрения, также выполнены в этой традиции. При оценке психического развития детей использовались диагностические шкалы, основанные на тестах Бэйли и шкале М. Брамбрина для слепых детей [44, 181], методике О. В. Баженовой [82, 171]. В рамках этих методик психическое развитие детей оценивается по ведущим линиям.

---

<sup>4</sup> Исключением является лишь диагностика психического развития, разработанная Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой и С. Ю. Мещеряковой, в основу которой положена оценка развития у ребенка общения и ведущей деятельности [Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст: методическое пособие для практических психологов / [Галигузова Л. Н. и др. ; под общ. ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой]. — Москва : Мозаика-Синтез, 2013. — 164 с.]. Работ, в которых эта методика была бы использована для оценки развития детей с нарушениями зрения, найти не удалось.

Также в специальной психологии и коррекционной педагогике можно встретить попытки интеграции деятельностного подхода и анализа по линиям психического развития. При этой позиции признается тот факт, что все психологические новообразования и развитие личности ребенка происходят в рамках детской деятельности, однако констатируются отставание и отклонения в развитии всех видов деятельности ребенка с ОВЗ, которые должны были бы быть опорой психическому развитию, что обуславливает необходимость их целенаправленного формирования. Достаточный уровень развития различных процессов и функций, например, восприятия, наглядно-действенного мышления, моторики и других, считается необходимой предпосылкой становления деятельностей, и их формирование становится первостепенной задачей (см., например, [78, с. 3]). Основой для коррекционной работы становятся элементы учебной деятельности, на основе которых формируются предпосылки игровой и других видов детской деятельности, а также сами эти деятельности. *«Элементы учебной деятельности формируются у умственно отсталых детей раньше, чем другие виды детской деятельности. На основе уже имеющегося (хотя бы на начальном уровне) развития элементов учебной деятельности организуется работа по становлению ведущей (игровой) и типичных видов детской деятельности (изобразительной, конструктивной, трудовой)»* [Там же, с. 4]. В тифлопсихологии такой подход реализован, например, в исследовании С. М. Хорош [233], в котором в качестве предпосылки к формированию предметно-игровых действий у слепых детей раннего возраста формировались навыки осязательного восприятия.

Идея о том, что развитие осязательного восприятия является необходимой предпосылкой развития предметной и игровой деятельности у слепых детей, является достаточно распространенной [214; 233]. Однако в соответствии с результатами классических исследований онтогенеза восприятия, ориентировочные действия, вне зависимости от их модальности, возникают внутри практической деятельности, в частности, предметной; ориентировочные действия отделяются от исполнительских (фаза ознакомления начинает

предшествовать практическому выполнению) на достаточно поздних генетических ступенях. Даже у зрячего ребенка глаз учится прослеживающим, ориентировочным движениям у руки, которая, в свою очередь, учится ориентировке в процессе практического взаимодействия с предметом, «*в процессе решения известных практических задач, связанных с захватыванием объектов и манипулированием ими*» [79, с. 90].

Не только восприятие, но все познавательные процессы развиваются не сами по себе, а как исследовательские акты, составляющие обязательную часть целостной деятельности ребенка — коммуникативной, предметной, игровой и т. д. Реализация этих деятельностей ставит перед ребенком познавательные задачи, которые требуют для своего решения различных ориентировочных и познавательных действий. Смена деятельности требует перестройки и ориентировочной части действий, то есть те сдвиги, которые можно зафиксировать, диагностируя развитие ребенка по основным линиям, не могут быть поняты вне анализа изменений форм и содержания деятельности ребенка, которые отражают изменения в характере взаимоотношений ребенка с окружающей действительностью [178, с. 9–10]. По мнению авторов «Диагностики психического развития детей от рождения до 3 лет», уровень развития общения и предметной деятельности ребенка отражает наиболее существенные характеристики его общего психического развития [71, с. 4].

Принцип единства закономерностей нормального и аномального развития, с нашей точки зрения, обосновывает правомерность применения последнего тезиса и к изучению психического развития и слепого ребенка младенческого и раннего возрастов. Еще в работе А. Г. Литвака «Тифлопсихология» указывается на произошедшую в тифлопсихологии смену процессуального подхода личностным, подразумевающую такое преодоление изолированного рассмотрения психических процессов и состояний, рассмотрение их как структурных компонентов личности, а также переход от коррекции и компенсации дефекта к управлению развитием личности аномального ребенка в целях предупреждения возникновения вторичных дефектов [137]. Этот подход был реализован в нескольких

эмпирических исследованиях раннего развития детей с нарушениями зрения, применительно к развитию первой ведущей деятельности ребенка — общения — в исследованиях Ю. А. Разенковой и Т. П. Кудриной, где представлено эмпирическое изучение становления коммуникативной деятельности слепого недоношенного ребенка на первом году жизни [106, 187]. В исследовании А. М. Витковской рассматривается становление у слепых детей 1–4 лет предметно-игровых действий как операционально-технической части предметной деятельности [51]. В работе С. М. Хорош проводилось изучение особенностей формирования ориентировочных и самостоятельных действий с игрушкой детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста [233]. Результаты этих работ будут рассмотрены ниже.

В качестве итога представленного анализа обобщим различия в теоретико-методологических основаниях традиционной тифлопсихологии и культурно-исторического подхода к изучению психического развития слепого ребенка (Таблица 1).

Таблица 1 — Различия культурно-исторического и традиционного подходов к исследованию психического развития слепого ребенка

	<b>Традиционная тифлопсихология</b>	<b>Культурно-историческая тифлопсихология</b>
Понимание компенсации дефекта	Перестройка функций организма, создание новых межфункциональных связей на основе физиологических механизмов (при формальном признании значимости социальных факторов)	Освоение обходных путей развития, выработанных человечеством и предоставляемых ребенку в процессе воспитания
Понимание механизма вторичного симптомообразования при слепоте	Дефицит зрительной стимуляции ведет к снижению психической активности, что обуславливает трудности познавательного и двигательного развития	Слепота блокирует обычный путь передачи культурного опыта, необходимый для становления высших психических функций
Анализ психического развития слепого ребенка	Выделение особенностей развития отдельных психических процессов и функций	Выявление закономерностей освоения ведущих деятельностей и становления возрастных психологических новообразований

## 1.2 Постановка проблемы и определение логики исследования

Исходя из обобщения положений культурно-исторического подхода применительно к тифлопсихологии, можно сформулировать основания для исследования психического развития слепого ребенка в первые три года жизни.

**Предметом культурно-исторического подхода к исследованию психического развития слепого ребенка** в первые три года жизни должны стать феноменология социальной ситуации развития, закономерности освоения ведущих деятельностей младенческого и раннего возрастов и становления возрастных психологических новообразований. Применительно к заявленному возрастному промежутку речь идет о закономерностях освоения коммуникативной и предметной деятельностей слепого ребенка, и только после решения этой задачи можно будет ставить вопросы о развитии различных психических процессов и функций.

**Предметом данного исследования** является логика становления общения и предметной деятельности в младенческом и раннем возрасте, что предполагает выявление последовательности этапов в их развитии, описание содержания каждого этапа и условий перехода к следующему этапу, а также феноменология развития общения и предметной деятельности при слепоте.

Первоначально для решения этой задачи в данном исследовании проводится анализ теоретических построений и результатов исследований, выполненных в культурно-исторической возрастной психологии и описывающих развитие общения и предметной деятельности в норме. На этом этапе проводится **оценка, отбор и обоснование понятийного аппарата** для проведения эмпирических исследований и анализа их результатов в тифлопсихологии.

В Главе 2 выстраивается «шкала онтогенеза» с минимальным шагом развития для описания онтогенеза общения, в Главе 3 — для предметной деятельности. Для проверки эвристического потенциала каждой из этих шкал они применяются к анализу данных проведенного эмпирического исследования — через призму этих шкал анализируется феноменология развития общения и

действий с предметами у 64 слепых детей от 0 до 3 лет, также «шкалы онтогенеза» применяются для обсуждения эмпирических данных, опубликованных в российской и зарубежной литературе. В результате уточняются содержание шкал и определяются примерные сроки, в которые происходят переходы с этапа на этап вне специальной психолого-педагогической работы.

**Эмпирические данные** собирались в течение более 10 лет в рамках комплексного исследовательского проекта под руководством Ю. А. Разенковой, направленного на разработку содержания психолого-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста с ОВЗ. Собранные данные послужили эмпирическим материалом для ряда работ, в которых последовательно проектировался замысел настоящего исследования, конкретизировались гипотезы и отработывался концептуальный аппарат для осмысления и описания полученных результатов. Эти работы были посвящены:

- анализу развития общения и психического развития различных категорий детей [1, 11, 12, 13, 14, 19, 22, 26, 27, 86, 183];
- исследованию внутренней материнской позиции матерей детей с ОВЗ младенческого и раннего возраста [6, 7, 9, 23, 25, 48, 159, 160];
- исследованию коммуникативного поведения матерей детей с ОВЗ раннего возраста и ухаживающих взрослых [3, 5, 18, 20, 185, 303];
- исследованию проблем и потребностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ [4, 15, 16, 17, 21, 24].

В данном исследовании анализируются видеоматериалы взаимодействия 107 пар мать — ребенок в возрасте от 3 до 36 месяцев.

Для эмпирического анализа из общего массива данных детей 0-3 лет с нарушениями зрения, накопленного за 10 лет, отбирались данные детей, чьи характеристики отвечали следующим условиям:

– диагноз ретинопатия недоношенных V степени, по результатам офтальмологического обследования<sup>5</sup>;

– тотальная слепота или светоощущение по результатам объективного исследования зрительных возможностей методом регистрации зрительных вызванных потенциалов [224] и психолого-педагогического обследования зрительных возможностей [100];

– гипоксически-ишемическое или гипоксически-геморрагическое поражение ЦНС легкой степени; в экспериментальную группу не включались дети со средне-тяжелой и тяжелой степенью поражения ЦНС, а также дети, у которых в период проведения исследования или позднее были выявлены дополнительные нарушения и которые вследствие этого были отнесены к категории «дети с тяжелыми множественными нарушениями развития» (ТМНР);

– сохранная слуховая функция (на всех детей имелись данные аудиологического обследования);

– отсутствие у матерей нарушений зрения и слуха;

– отсутствие у ребенка и матери на момент проведения исследования опыта участия в программах ранней помощи, работы с тифлопсихологом и тифлопедагогом.

**В итоге, экспериментальную группу составили 64 слепых ребенка** в возрасте от 3 месяцев до трех лет (распределение детей по возрастам представлено в таблице 2) и их матери. Гестационный возраст детей экспериментальной группы составил  $30,04 \pm 3,38$  месяца, вес детей при рождении —  $1398,03 \pm 553,24$  грамма.

---

<sup>5</sup> Ретинопатия недоношенных является одной из основных причин слепоты и слабовидения с раннего детства, у недоношенных детей группы риска частота ретинопатии составляет 26 %, а тяжелые формы заболевания, приводящие к слепоте и слабовидению развиваются у 10-15% детей; удельный вес слепых детей вследствие ретинопатии недоношенных составляет в России 54% [93].

Таблица 2 — Распределение детей, принявших участие в исследовании, по возрастам

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Всего
1 год жизни	24	25	49
2 год жизни	22	10	32
3 год жизни	18	8	26
	64	43	107

Таблица 3 — Социо-демографические характеристики матерей экспериментальной и контрольной групп

	Матери детей экспериментальной группы			Матери детей контрольной группы		
	1-года жизни N=24	2-года жизни N=22	3-года жизни N=18	1-года жизни N=25	2-года жизни N=20	3-года жизни N=8
Возраст	22–38	25–37	24–41	20–34	20–43	22–41
Наличие высшего образования	22 (91,7%)	19 (86,4%)	17 (94,4%)	15 (60%)	4 (40%)	4 (50%)
Полная семья	24 (100%)	20 (90,9%)	13 (72,2%)	23 (92%)	10 (100%)	8 (100%)
Более 1 ребенка в семье	13 (54,2%)	11 (50%)	7 (38,9%)	6 (24%)	4 (40%)	4 (50%)

Таким образом, дети экспериментальной группы были уравнены по зрительному и неврологическому статусу, данный аспект являлся принципиальным для формирования группы.

Социо-демографические характеристики матерей обобщены в Таблице 3.

Контрольную группу составили 43 пары матерей и детей в возрасте от 10 дней до 3 лет, не имеющих отклонений в психическом развитии и родившихся в срок. Отбор здоровых детей осуществлялся на основе данных анамнеза, стандартного неврологического осмотра, результатов диагностики нервно-психического развития.

Методический инструментарий для эмпирического исследования разрабатывался с 2005 года, апробировался на разных категориях детей с ОВЗ [11, 12, 59, 107, 110, 163, 164, 165, 187, 303 и др.] и подробно описан в публикации «Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий» как **метод экспертного анализа видеоматериалов взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с ОВЗ** [86]. Этот метод предполагает фиксацию результатов наблюдения на видеокамеру и последующий анализ материалов по определенной схеме.

**Процедура сбора информации.** Чтобы избежать реакций испытуемых на новизну и ситуацию экспертизы, первая видеосъемка производилась при 2–4-й встрече исследователя и пары «ребенок — мать», когда между исследователем и испытуемыми уже был установлен определенный уровень доверия. Место для видеосъемки выбиралось по желанию взрослого: либо игровая комната лаборатории, либо дома.

Взрослым были предложены две диагностические ситуации: общение без игрушки и общение с игрушкой. Контексты ситуации были выбраны таким образом, чтобы была возможность проанализировать ситуативно-личностное и ситуативно-деловое общение в паре. Инструкция для матери в ситуации общения без игрушки была следующей: «Пообщайтесь, поиграйте с ребенком так, как Вы это делаете обычно». Происходящее фиксировалось на камеру в течение 5–10 минут. Затем матери предлагалось выбрать игрушку (из тех, что были дома, принесены с собой или находились в игровом помещении) и предложить ее ребенку. Инструкция для второй ситуации: «Выберите игрушку, предложите ее ребенку и поиграйте с ним так, как Вы это делаете обычно». Происходящее также фиксировалось на камеру в течение 5–10 минут. Процедура сбора информации и инструкции не содержали регламентации действий взрослого; никаких действий экспериментатора во время съемки не допускалось. Для нивелирования эффекта «социальной желательности ответа», когда взрослый старается продемонстрировать максимально эффективное поведение, видеосъемка

проводилась 3–4 раза с интервалом в 1,5–2 недели, при этом первая видеозапись в анализ не включалась [86].

**Схема анализа видеоматериалов.** На первом шаге анализа видеоряд разбивался на «сюжеты» — эпизоды общения, в которых имелись начало — предложение матери или инициирование общения ребенком; продолжение — последующие действия одного или обоих партнеров; завершение, инициированное одним из партнеров. Действия матери и ребенка в рамках каждого сюжета фиксировались в протоколе для последующей квалификации. В поведении ребенка отмечались все проявления: движения, жесты, мимика, действия с предметами, голосовые проявления. В поведении матери отмечались движения, жесты, мимика, действия с предметами, вербальные проявления.

На втором шаге анализа все действия детей квалифицировались как те или иные коммуникативные действия или действия с предметом. Квалификация осуществлялась группой экспертов из трех человек — сотрудников ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» г. Москвы.

В качестве основы для квалификации действий матерей и детей использовалась «квалификационная сетка анализа» [41, 86, 187]. В предыдущих исследованиях «квалификационная сетка анализа» включила описания коммуникативных действий детей и их матерей, в данном исследовании перечень категорий был дополнен действиями с предметами (содержательно категории квалификации будут представлены в соответствующих разделах работы).

Анализ собранных эмпирических данных<sup>6</sup> при помощи сконструированных «шкал онтогенеза» общения и действий с предметами позволил уточнить содержание шкал и определить примерные сроки, в которые происходят переходы с этапа на этап вне специальной психолого-педагогической работы.

В Главе 4 ставится вопрос о взаимосвязи развития общения и предметной деятельности и формулируется гипотеза о необходимости последовательного освоения форм общения для постепенного становления мотивационной стороны

---

<sup>6</sup> В некоторых случаях (они оговариваются дополнительно) был проведен феноменологический анализ видеоматериалов взаимодействия детей и матерей, сделанных в семье, а также в процессе занятий с педагогом в рамках формирующего эксперимента Кудриной Т. П. [110].

предметной деятельности и овладения новыми видами действий с предметами. На основе анализа эмпирических исследований факторов развития предметной деятельности у типично развивающихся детей, а также теоретических рассуждений исследователей конструируется *базовая формула развития*, описывающая развитие общения и предметной деятельности как закономерное и пошаговое освоение форм общения, где каждый шаг в развитии общения создает предпосылки для развития действий с предметами.

Для проверки эвристического потенциала базовой формулы развития она применяется к анализу эмпирических данных — для каждого ребенка экспериментальной группы строится *индивидуальная формула развития*.

На основе анализа эмпирических формул развития в сопоставлении с феноменологией взаимодействия в конкретных парах реконструируется и детально описывается содержание каждого этапа развития общения и предметной деятельности — с выделением тех действий взрослого, которые создают условия для продвижения ребенка. Таким образом, конкретизируются гипотезы для возможных формирующих экспериментов по созданию и, соответственно, экспериментальной проверке системы условий для поступательного перехода слепого ребенка от ступени к ступени развития в логике психического онтогенеза.

На основе анализа эмпирических формул развития в сопоставлении с возрастом детей выдвигается гипотеза о потенциале формулы развития для определения задач психолого-педагогической помощи слепому ребенку и его близким. Таким образом, на основе выявленных закономерностей развития слепого ребенка в первые годы жизни становится возможным обозначить теоретические основания культурно-исторического подхода к разработке принципов и технологий психолого-педагогической работы с семьей слепого ребенка младенческого и раннего возраста.

### 1.3 Выводы по главе 1

Теоретический анализ идей Л. С. Выготского применительно к исследованию психического развития при слепоте, проведенный в данной главе, позволяет сформулировать следующие **выводы**. Психология раннего развития слепого ребенка может быть выстроена на теоретическом и методологическом фундаменте отечественной научной школы дефектологии — на основе культурно-исторической теории развития психики человека, в которой сформулированы представления о закономерностях как нормального, так и аномального онтогенеза. В ее теоретические основания могут быть интегрированы основные идеи культурно-исторической дефектологии: идея о психическом развитии ребенка как последовательности психических возрастов, характеризующихся особой социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и рядом психологических новообразований; идея дивергенции натурального и культурного развития психики человека; идея системного строения высших психических функций и системного строения дефекта как результата психического развития в особых условиях; идея о «социальном вывихе» как основном механизме дизонтогенеза.

Применение постулатов культурно-исторического подхода в тифлопсихологии открывает новые возможности для проектирования исследований раннего онтогенеза при слепоте. Предметом **культурно-исторической тифлопсихологии** (относительно слепого ребенка) младенческого и раннего возраста, построенной на основе традиционной концепции возрастной периодизации психического развития, становятся феноменология социальной ситуации развития, закономерности освоения ребенком коммуникативной и предметной деятельности — ведущих деятельностей младенческого и раннего возрастов — и становления возрастных психологических новообразований. Основным фокусом исследования онтогенеза слепого ребенка в культурно-исторической тифлопсихологии становится выделение в процессе психического развития тех точек, в которых имеется наибольший риск отклонения от логики

онтогенеза, ими являются те моменты, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму. Выявление и описание условий, обеспечивающих прохождение слепым ребенком каждого шага в развитии ведущей деятельности возраста, необходимо для конструирования особых «обходных путей», позволяющих слепому ребенку осваивать ее в соответствии с логикой психического онтогенеза.

## ГЛАВА 2. РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛОГИКИ ОНТОГЕНЕЗА ОБЩЕНИЯ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

### 2.1 Теоретические основы анализа онтогенеза общения у слепых детей

Общие закономерности онтогенеза общения типично развивающегося ребенка **в рамках культурно-исторического подхода и теории деятельности** экспериментально изучены и описаны в работах М. И. Лисиной и ее учеников [126, 129, 130, 132 и др.]. Применительно к детям с различными ограничениями в состоянии здоровья *первых лет жизни* реконструкция онтогенеза общения предложена Ю. А. Разенковой [187]. Особенности развития общения у детей первых трех лет жизни различных нозологических категорий изучались в работах Е. Б. Айвазян [2, 11, 12, 22, 26, 27, 183, 303], Е. Р. Баенской [33, 34, 35, 36 и др.], И. А. Выродовой [58, 59 и др.], Е. Е. Дмитриевой [72, 73, 74, 75, 76, 77 и др.], Т. П. Кудриной [101, 102, 103, 106, 107, 109, 110], И. Ю. Левченко [52, 118], Г. А. Мишиной [150, 151, 152, 153 и др.], Г. Ю. Одиноковой [163; 164, 165 и др.], Е. В. Орловой [166] и других исследователей. В данной работе задача аналитического обзора работ, посвященных изучению развития общения у детей различных нозологических категорий, не ставилась.

В работах исследователей генезиса общения под руководством М. И. Лисиной развитие общения рассматривалось как **закономерная смена нескольких особых форм общения**. Формы общения — это этапы онтогенеза общения, интегральные, целостные образования, характеризующиеся по 5 параметрам: 1 — время возникновения; 2 — место в системе жизнедеятельности ребенка; 3 — содержание потребности ребенка, удовлетворяемой в данной форме общения; 4 — ведущие мотивы общения; 5 — средства общения в пределах данной формы [128].

В исследуемый период — первые три года жизни ребенка — последовательно разворачиваются две формы общения.

Первой формой общения является **ситуативно-личностная (СЛО)**. При типичном развитии в самостоятельном виде она существует до конца первого полугодия жизни. По мнению М. И. Лисиной, *место ситуативно-личностного общения в системе жизнедеятельности ребенка* определяется как «обеспечение выживания ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей» [128, с. 93]. Однако здесь напрашивается возражение. Во-первых, удовлетворение витальных нужд ребенка теоретически может осуществляться безо всякого общения; ситуативно-личностное общение не обеспечивает ситуации ухода, а сопровождает их, а также может протекать в форме самостоятельных эпизодов. Во-вторых, признание за ситуативно-личностным общением роли ведущей деятельности первого полугодия жизни ребенка (в этом качестве его принято называть непосредственно-эмоциональным) позволяет пересмотреть определение его места. Непосредственно-эмоциональное общение — это первая самостоятельная деятельность ребенка, в которой «человеческим способом» реализуется его активность. Во-вторых, это *ведущая* деятельность, то есть определяющая развитие ребенка. В непосредственно-эмоциональном общении как в ведущей деятельности возраста происходит «*формирование и перестройка ... частных психических процессов и возникновение основных изменений личности ребенка*» [121, с. 285]. В основе ситуативно-личностного общения лежит **потребность** в доброжелательном внимании взрослого, а центральным **мотивом** является личностный. **Средствами** ситуативно-личностного общения являются экспрессивно-мимические операции.

Второй формой общения является **ситуативно-деловая (СДО)**. Время ее преобладающего существования — с начала второго полугодия жизни до конца третьего года. Ее *место в системе жизнедеятельности ребенка* определяется тем, что она обеспечивает предметную деятельность — ведущую деятельность раннего возраста. В основе ситуативно-делового общения лежит **потребность** в сотрудничестве со взрослым, а центральным **мотивом** является деловой. **Средствами** ситуативно-делового общения являются предметно-действенные операции.

Первой форме общения предшествует становление **«ориентировочного компонента общения» (ОКО)**. Этот «предэтап» имеет место примерно с первых дней жизни ребенка до 3–4 недель, когда взрослые *«становятся для него источником, средством устранения дискомфорта и наиболее ярким, привлекательным объектом восприятия... у него уже развивается поисковая и познавательная активность, связанная с взрослым»* [128, с. 88].

В исследовании Ю. А. Разенковой [187] представлена *реконструкция онтогенеза общения ребенка с ОВЗ первого-начала второго года жизни и близкого взрослого*. В ней акцент сделан на последовательном появлении «процессуальных» характеристик общения. В становлении непосредственно-эмоционального общения младенца и близкого для него человека выделены следующие микропериоды:

- становление ориентировочного компонента общения;
- развитие ответного коммуникативного поведения ребенка;
- развитие инициативного коммуникативного поведения ребенка;
- развитие *«взаимной направленности, синхронности и симметричности коммуникативного поведения ребенка и взрослого; расцвет элементарных форм диалогичности в общении ребенка и взрослого»* [Там же, с. 53].

В исследовании Ю. А. Разенковой даны феноменологические описания коммуникативного поведения детей с ОВЗ первого — начала второго года жизни, развитие которых «заблокировано» в каждом из описанных микропериодов. Так, дети, у которых не сформировался ориентировочный компонент общения и/или ответное коммуникативное поведение (комплекс феноменов «А — отсутствие ответа»), не реагируют на взрослого. Его присутствие не вызывает изменения в их поведении. *«Даже если взрослый выделен в поле восприятия как особый, отдельный объект, этот объект не вызывает интереса и особой, специфической реакции на свои воздействия. Реакция на другого человека такая же или даже менее выраженная, чем реакции на интенсивный сенсорный стимул»* [Там же, с. 81]. Дети, развитие общения которых «остановилось» на этапе формирования ответных коммуникативных действий (комплекс феноменов «В — Слабый отклик

— отсутствие запроса»), относительно позитивно реагируют на воздействия взрослого — выражают удовольствие на руках у взрослого, в телесных играх, инициированных взрослым, — но предпочитают манипулировать предметами в одиночестве и не проявляют никакой коммуникативной инициативы. С детьми, чье коммуникативное развитие «остановилось» на этапе формирования инициативы (комплекс феноменов «С — Неразворачивающаяся коммуникация»), невозможно развернуть продолжительный диалог, потому что он прерывается неудобным или непонятым поведением ребенка. Комплексом феноменов «Д — Благоприятный вариант развития общения» характеризовалось поведение детей, с которыми при особом поддерживающем поведении взрослого было возможно развернуть продолжительный диалог, в котором ребенок мог поддерживать коммуникацию эмоционально-выразительными средствами.

Исследования онтогенеза общения у слепых детей в рамках культурно-исторического подхода с использованием концептуального аппарата школы М. И. Лисиной выполнены Т. П. Кудриной [102, 103, 107, 109, 110 и др.] и Ю. А. Разенковой [187].

В исследовании Т. П. Кудриной [107] на материале исследования 25 слепых недоношенных детей реконструирована динамика становления ориентировочного компонента общения (ОКО) и ситуативно-личностного общения (СЛО). В общем виде она описана как ряд задач, последовательно решаемых парой мать — ребенок.

При становлении ОКО мать должна присутствовать в зоне восприятия ребенка — и ребенок обнаруживает ее, в первую очередь, ее лицо, когда она по многу раз в день склоняется над ним. Ее лицо становится источником значимых для него впечатлений, ребенок начинает искать ее — *мать становится объектом восприятия*, и ребенок развивает *поисковую активность*, направленную на нее.

При становлении СЛО важным становится то, что мать обращается к ребенку по имени, улыбается ему, обращается к нему так, как будто ребенок уже является разумной личностью с собственными намерениями и желаниями — и придает его личности особую ценность. То есть мать общается с ребенком как с

равноправным партнером, с собеседником — она становится субъектом общения. Ребенок начинает нуждаться в проявлениях такого отношения, и возникает потребность в общении в своем первоначальном содержании — как потребность в доброжелательном внимании взрослого. Побуждаемый этой потребностью, ребенок сначала развивает *ответные коммуникативные действия*, он отвечает на инициативы взрослого, а затем начинает самостоятельно привлекать внимание взрослого, призывая его к общению, — развиваются *инициативные коммуникативные действия*.

Параллельно развиваются способы, которыми ребенок запрашивает удовлетворение этой потребности. Вначале ребенок выделяет взрослого: появляются зрительное и слуховое сосредоточение на лице и голосе ухаживающего взрослого, потом появляется улыбка, адресованная взрослому. Затем появляется «комплекс оживления» — сначала как способ реагирования на появление близкого взрослого, а затем как способ привлечения его внимания — то есть инициатива. Мать придает поведению ребенка коммуникативный смысл, реагирует на эти действия как на призыв — и ребенок начинает ими пользоваться для общения, они становятся коммуникативными средствами, таким образом мать становится посредником в передаче культурно-фиксированных способов общения [107].

На основе овладения ответными и инициативными действиями развивается устойчивый диалог, роль матери при этом — наполнять диалог содержанием, предлагать ребенку эмоционально насыщенные, лично ориентированные, телесно-эмоциональные игры, которые являются для него источником позитивно окрашенных переживаний, побуждают его к ответным и инициативным действиям и продолжительному участию.

Таким образом, СЛЮ слепого ребенка в своем становлении проходит несколько последовательных шагов: от ответных к инициативным коммуникативным действиям, а от них — к развитию содержания, устойчивости к помехам и возможности разворачивания диалога во времени. При слепоте решение этих задач осложняется, и развитие может оказаться заблокированным

на каждой из них. Например, в уже упоминавшемся исследовании Т. П. Кудриной [109] было показано, что поведение типа «А — отсутствие ответа», при котором дети не реагируют или протестуют в ответ на любые обращения взрослого, наблюдается не только в первом полугодии жизни, когда сосредоточение на взрослом только формируется, то и на втором (36%) и третьем (55,5%) году жизни.

Переход к **ситуативно-деловому общению (СДО)** в работах Т. П. Кудриной только намечен: *«Интерес к действиям взрослого у слепых младенцев формируется на основе действий матери не с игрушками, а с самим ребенком (с его ручками/ножками) в процессе эмоциональных игр; понимание (восприятие) действий взрослого происходит на основе тактильно-проприоцептивных ощущений»* [103, с. 28]. Представляется, что развитие следующей — ситуативно-деловой — формы общения подчиняется той же логике развития и также может быть описано как развитие диалога — последовательное появление ответных, затем инициативных коммуникативных действий, затем увеличение продолжительности и развитие содержательных характеристик общения, а также репертуара коммуникативных средств.

**Таким образом,** первым теоретическим ориентиром для анализа эмпирических данных в рамках культурно-исторического подхода с использованием концептуального аппарата школы М. И. Лисиной может стать трехэтапная схема развития общения ребенка с близким взрослым в первые годы жизни: «ОКО — СЛО — СДО», где становление каждой формы общения (СЛО и СДО) включает 3 шага: становление ответных действий, становление инициативных действий, становление устойчивого диалога. Для каждого этапа в экспериментальных работах школы М. И. Лисиной выделены феномены детского поведения, по которым можно судить о появлении у ребенка той или иной формы общения. В следующем разделе приводятся результаты эмпирических исследований развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста, выполненных в различных теоретических парадигмах, в том числе описания феноменов раннего коммуникативного развития слепого ребенка.

## **2.2 Результаты исследований развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста**

### **2.2.1 Этапы и закономерности раннего коммуникативного развития слепого ребенка в зарубежных эмпирических исследованиях**

Задача данной главы — рассмотреть результаты эмпирических исследований динамики и этапов развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста, выполненных в различных теоретических парадигмах, сопоставить выделенные закономерности коммуникативного развития, чтобы затем продолжить линию этих исследований. Кроме того, нас интересовали попытки выделить и объяснить моменты наибольшей уязвимости в развитии общения слепого ребенка, то есть гипотезы о механизмах дизонтогенеза общения при слепоте, несмотря на то, что они в максимальной степени обусловлены теоретическими ориентациями авторов и сложно соотносятся между собой [10].

В публикации M. P. J. Vervloed et al. [317] представлен обзор 28 исследований психического развития детей от рождения до 4 лет с нарушениями зрения, в том числе слепых, выполненных методом лонгитюда и опубликованных в период с 1957 по 2007 год (более поздних исследований не найдено). По результатам обзора 28 статей, в 21 из которых частью предмета исследования являлось социальное развитие детей с нарушениями зрения, авторы описывают следующий факт. На втором году жизни 25–33% слепых детей демонстрируют остановку, задержку или регресс в показателях развития (регресс определялся как любой признак потери ранее приобретенных навыков, остановка — как отсутствие изменений в уровне развития, и задержка как приобретение навыков в более позднем возрасте, чем у сверстников без нарушений зрения). Некоторые авторы утверждают, что первый год жизни при этом характеризуется нормальной динамикой.

В 11 исследованиях, проанализированных в обзоре, упоминается *регресс* в развитии детей [251, 265, 266, 277, 278, 288, 294, 298, 300, 319]. В трех работах использовалась методика Reynell-Zinkin Scales и отмечалось отсутствие динамики или снижение значений в сырых баллах по шкалам сенсомоторное развитие, пассивная и активная речь [265, 266, 319]. В работе Н. D. Cass et al. [265] упоминается также усиление трудностей в исследовательской и манипулятивной игре, социальной коммуникации и поведении в целом. Выборки в этих исследованиях составили, соответственно, 102, 69 и 79 детей с различными нарушениями зрения. Упомянутые нарушения динамики развития, в основном, касались слепых детей (10 из 11; 9 из 15; 7 из 7).

В остальных 8 работах, в которых обнаружен регресс, он наблюдался только у части детей в течение месяцев или нескольких лет [251, 277, 278, 288, 294, 298, 300]. Эти исследования представляют собой подробные описания, охватывающие все аспекты развития и созданные на основе наблюдений и анализа видеозаписей.

*Задержка развития* упоминается в 10 исследованиях. В шести из них упоминалась задержка в приобретении определенных навыков социального взаимодействия, таких как общение, язык и совместное внимание [252, 255, 299, 301, 308, 312]. Шесть исследований зафиксировали *трудности или особенности развития* при слепоте в сферах взаимодействия между родителем и ребенком и игры [258, 271, 282, 286, 302, 304]. Наконец, D. Hatton et al. [270] и H. Troster и M. Brambring [312] описали общую задержку развития всех детей со слепотой.

Некоторые авторы констатировали сходство проблем, наблюдаемых у слепых детей в возрасте с 10 до 58 месяцев, с признаками расстройств аутистического спектра (РАС), — проблемы с языком, общением, поведением, возникновение стереотипного поведения [180, 267, 268, 269, 288, 298, 300 и др.].

Собственные эмпирические данные авторов обзора согласуются с результатами приведенных работ. По их наблюдениям, большинство слепых детей демонстрируют особенности, которые авторы квалифицируют как «адаптивные». При этом у примерно 30% слепых детей без дополнительных нарушений примерно с 18-месячного возраста регистрируется задержка или

регресс в развитии и поведении после периода, казалось бы, нормального развития и без явных внешних причин. Например, замедляется или останавливается развитие языковых навыков, вплоть до потери приобретенных; сворачивается исследовательское поведение, дети становятся пассивными и замкнутыми, увеличивается объем стереотипного поведения (надавливания на глаза, кусание, вращение). Наконец, наблюдается рост поведенческих сложностей и агрессии [317].

В отечественных исследованиях также можно найти упоминания об этом явлении [44, 51, 106, 181]. В частности, в работе Т. П. Кудриной [109] представлено описание развития общения слепых недоношенных детей первых трех лет жизни, выполненное на основе типологии Ю. А. Разенковой [187]. В работе были выделены и описаны группы детей с комплексами феноменов развития общения А, Б, С и Д. Анализ распределения детей по вариантам развития общения показал, что в основном и вне зависимости от возраста слепые недоношенные дети демонстрируют коммуникативное поведение в вариантах А и В (А — отсутствие отклика на коммуникативные действия взрослого; В — наличие отклика, но без инициатив). Варианты С и Д (С — наличие устойчивого инициативного коммуникативного поведения; Д — наличие продолжительного обмена коммуникативными действиями, «диалога») встречаются в выборке очень редко (9,4% и 6,3% соответственно), и их частота не связана с возрастом. С равной и очень невысокой частотой они встречаются на первом, втором, третьем годах жизни, в возрасте старше 8 месяцев. Из распределения детей по вариантам можно видеть, что 50% детей второго года и 22,2% детей третьего года жизни не проявляют инициативы даже в ситуации, когда взрослый находится рядом, а у 36,4% детей второго года и 55,6% детей третьего года жизни наблюдается практически полное отсутствие изменений в осуществляемой активности в ответ на обращения взрослого [109]. По наблюдениям автора, к третьему году жизни отсутствие ответных действий сопровождается поведенческими нарушениями. Автор статьи объясняет это тем, что вне диалога со взрослым, «...ребенок

*реализует свою активность как может — в навязчивых движениях, стереотипных действиях, «полевом» поведении»* [Там же, с. 50].

Итак, яркий факт, зафиксированный в исследованиях разных школ, заключается в наличии в развитии слепого ребенка некой критической точки (или нескольких критических точек), в которых динамика развития изменяется, а риски формирования трудностей в поведении и отклонений в общем психическом развитии резко возрастают. Обнаруженный факт ставит перед исследованием вопрос о природе этого явления, а перед практикой тифлопедагогики вопрос о педагогических условиях, создание которых может предотвратить или преодолеть этот критический момент.

Попытки содержательно определить моменты наибольшей уязвимости в развитии общения слепого ребенка предпринимались в разных теоретических парадигмах; объяснения критических точек, соответственно, формулировались в контексте понимания закономерностей психического развития, характерного для соответствующей школы.

Первые работы с описаниями и объяснениями механизмов раннего дизонтогенеза при слепоте находим в психоанализе [263, 264, 274, 275, 276, 277, 310; 320, 321 и др.].

В работе Дорис Уиллс [320] формулируется задача развития слепого ребенка в первый год жизни: *«... мать должна установить прочные отношения между собой и своим слепым ребенком, чтобы ребенок начал переходить от концентрации на себе и своем теле (его самом доступном источнике удовольствия) к интересу к своей матери и ее телу и, таким образом, к предметам, которыми она его снабжает»* [Там же, с. 39]. Соответственно, критические точки развития возникают в моменты этих переходов.

Первая точка расхождения в развитии зрячего и слепого младенца отнесена к концу первой четверти первого года жизни — это переход от первой преимущественно пассивной оральной фазы ко второй преимущественно активной фазе развития либидо. По мнению Анны-Мари Сандлер [310], развитие слепых и зрячих детей кардинально не различается в течение примерно

двенадцати-шестнадцати недель после рождения. В это время ребенок находится в эгоцентричном, недифференцированном первичном нарциссическом состоянии, в котором он не чувствует различия между собой и матерью, испытывая удовольствие, когда потребности удовлетворены, и неудовольствие, когда они не удовлетворены; основное удовлетворение влечений осуществляется через рот. Вскоре у зрячего ребенка рука становится своеобразным продолжением рта: рука ищет источники стимуляции, чтобы доставить их в рот, глаз также обслуживает рот. *«Еще до того, как у младенца появилась возможность схватить его рукой, он схватывает его глазами. Это внутреннее свойство зрения имеет первостепенное значение для инициирования прогрессивного развития Эго зрячего ребенка и его обращения к внешнему миру»* [310, с. 351]. Постепенно руки и глаза становятся независимыми ото рта, к ним переходят как либидинозные, так и агрессивные атрибуты орального влечения, исследование и овладение миром начинают приносить собственное удовольствие, центр интересов ребенка удаляется из его собственного тела. На этом этапе в развитии слепого ребенка начинается деформация — *«поворот вовне затруднен и замедлен»* [Там же, с. 352]. Причины трудностей две. Во-первых, слепой ребенок лишен непрерывного взаимодействия со своим физическим окружением, возможности постоянно исследовать и подбирать предметы так, как это делает зрячий ребенок с помощью глаз. Представление об отсутствии этой непрерывности ясно иллюстрируется следующей цитатой: *«По сравнению со зрячим младенцем он <слепой ребенок> живет в сенсорной пустоте, из которой время от времени возникают объекты и контактируют с его руками, в результате чего его личность может оставаться сосредоточенной на его собственном теле и аппетитах»* [321, с. 465]. Во-вторых, он лишен возможности в любой момент ориентироваться на эмоциональный отклик матери, который вознаграждал бы и стимулировал его усилия. *«Отсутствие зрения у слепого ребенка затрудняет переход от хватания ртом к хватанию рукой, и из-за этого развитие автономии рук с нейтрализацией задействованных побуждений будет происходить в меньшей степени, чем у зрячего ребенка. Рука вынуждена оставаться*

*подчиненной прямому телесному удовольствию, оставаться связанной со способами удовлетворения, характерными для первой фазы» [310, с. 353].* Внимание и интерес слепого ребенка в большей степени сконцентрированы на собственном телесном опыте, а не на источниках внешней стимуляции, поскольку удовлетворение из внешнего мира не может конкурировать с непосредственным телесным удовлетворением. По мнению А. М. Sandler, именно так формируется характерная для слепых детей пассивность и приверженность аутостимуляции и неадаптивным стереотипным действиям, которые наблюдаются у ее испытуемых в течение раннего и дошкольного возраста [310].

Важно отметить, что возникающее отклонение в развитии описывается как не зависящее от качества взаимодействия с матерью: *«Деформация Эго, возникающая в результате слепоты, происходит сама по себе и связана с путем развития, который, по сути, не может быть изменен окружающей средой» [310, с. 346].* О прохождении этой критической точки развития свидетельствует появление движения дотягивания до звучащей игрушки. Это движение *«показывает отход интереса ребенка от собственного тела, непосредственно с ним соприкасающихся вещей и тела матери — к интересу к внешнему миру» [321, с. 463].*

Второй момент уязвимости в психическом развитии слепого ребенка — когда слепой ребенок привязан к привычному и знакомому, другими словами, избегает новизны [321]. Психологи описывают отсутствие стремления слепых детей к освоению новых навыков (например, к овладению едой с ложки), и объясняют задержку в овладении навыками не только пассивностью и невозможностью подражать людям вокруг, но и видят в этом отказе от нового стремление ребенка удержать мать рядом в функциях ухода, а также попытку защиты от хаоса и непонятности внешнего мира. В этот период также описывается тенденция возвращаться к более ранним способам функционирования и постоянно цепляться за них в ответ на фрустрирующий опыт, особенно если он связан с отношениями со значимым взрослым.

Третий момент уязвимости приходится на период растущей индивидуации в течение второго и третьего года. В рамках психоанализа значимым оказывается аспект влияния слепоты на становление «репрезентации объекта» — стабильного внутреннего образа значимого взрослого. D. M. Wills обращает внимание на такой неочевидный для зрячего момент: *«Визуальный аспект матери меняется меньше, чем ее голос, когда она злится; у нее все еще такое же лицо и очертания, в то время как ее голос может стать резким и гораздо менее узнаваемым»* (321, с. 473), то есть слепому ребенку сложнее понять, что любящая мать также может быть сердитой матерью, а он может любить и ненавидеть одного и того же человека. По мнению автора, эти трудности приводят к наблюдаемым у слепых детей постоянной амбивалентности или почти полному подавлению агрессии, а также облегчают отрицание и другие искажения реальности посредством защиты и фантазии, тем самым закладывая почву для более поздних нарушений, которые описываются А. М. Sandler как постоянный и мощный уход в эгоцентризм, ограничение их интереса к внешнему миру и погруженность в переживания телесных ощущений того или иного рода [310].

Развитие психодинамического подхода позволило включить в рассмотрение поведенческие переменные и перенести фокус на рассмотрение общения младенца с матерью как на взаимно регулируемую систему, служащую удовлетворению биологических и психологических потребностей обоих [216, 262]. В этой системе партнеры обмениваются социальными сигналами, включающими внимание и эмоции, и вместе создают и синхронно регулируют процесс взаимодействия. При таком подходе предметом исследования является не столько динамика поведения младенца, сколько развитие системы общения, разворачивающегося между слепым младенцем и его родителями.

Механизмы нарушения развития этой системы описаны в работе Хайнрика Трёстера и Михаэля Брамбринга [312]. Во-первых, это особенности поведения матери и младенца, связанные с учетом направления внимания партнера по взаимодействию. Мать зрячего ребенка незамедлительно отвечает на плач, вокализации, улыбки ребенка, в том числе и потому, что они сопровождаются

взглядами на мать. В свою очередь, зрячие дети к концу первого года жизни могут понять, находятся ли они в фокусе внимания матери, и тогда выражают свои потребности. В случае слепоты ребенка страдают оба направления.

Во-вторых, это трудности синхронизации поведения матери в ходе разворачивания диалога. Brazelton T. B., et al. [262] описали «ритмические паттерны» в диалоге между зрячими детьми и их матерями: вначале младенец смотрит на мать, это сопровождается усилением возбуждения, выраженного в повышенной двигательной активности и мимике (например, движения рук, улыбка), — мать в ответ направляет на ребенка внимание, например, улыбается, вокализует — ребенок отводит взгляд от матери. Вступление в визуальный контакт и выход из него рассматриваются как способы ребенка контролировать возбуждение, сохраняя его оптимальный уровень. Таким образом, матери слепых детей не могут опираться на направление взгляда младенцев, которое сигнализирует об их готовности вступить во взаимодействие или отступить, и часто не могут найти надежных индикаторов направленности внимания своих детей, сигналов, свидетельствующих о потребности в продолжении или прерывании взаимодействия [312].

Если родителям удастся преодолеть эти трудности, развитие слепого ребенка может пойти в нормальном русле. В ряде работ на основании подробного анализа видеозаписей взаимодействия слепых детей с матерями было показано, что развитие общения у слепых детей может идти по тому же пути, что и у зрячих, — при условии поддержки родителей, которые понимают сигналы детей и отвечают на них адекватным образом [251, 284, 308, 314, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Максимально рано начатое изучение взаимодействия одного слепого ребенка с близким взрослым, чье поведение отвечало потребностям и возможностям ребенка, проведено в работе H. Als et al. [251]. В статье представлен детальный иллюстрированный фотографиями феноменологический анализ поведенческих проявлений слепого ребенка с 10 дней до 15 месяцев. Феномены систематизированы в стройную гипотезу о 5 уровнях организации

поведения во взаимодействии, которые последовательно проходит слепой младенец [251]:

- уровень 1. Неподвижность (Immobility);
- уровень 2. Внимательный покой (Attentive Stillness);
- уровень 3. Взаимность (Reciprocity);
- уровень 4. Начало манипулирования объектами и взаимодействия с другими людьми;
- уровень 5. Инициирование взаимодействия с людьми и объектами.

Периоды консолидации и равновесия чередовались с периодами дезорганизации и кажущегося регресса. Авторы предложили понимать поведение ребенка как стремление решить задачи нормального развития несмотря на ущерб; в этом ракурсе *«кажущиеся искаженными сигналы можно интерпретировать как служащие выполнению следующего шага, к которому организм стремится по-своему»* [Там же, с. 39], исходя из такой интерпретации взрослый может настраивать собственное поведение. Успешное последовательное решение задач развития подпитывают растущую самореализацию и автономию младенца, а также чувство компетентности родителей, что в совокупности предотвратило раннее формирование жестких стереотипов в поведении ребенка.

Аналогичный подход реализован в работе Гунилы Прайслер, которая опирается на представления Колвина Тревартена и Даниэля Штерна о становлении интерсубъективности ребенка [299]. В соответствии с этими представлениями, развитие младенцев представляет собой ряд универсальных возрастных шагов, необходимых для нормальной социализации и когнитивного роста. Каждый шаг в развитии приносит особые виды процессов во взаимодействии, отношения на каждом этапе должны быть реорганизованы, и задача родителя состоит в том, чтобы поддержать ребенка в выполнении новых задач в каждом периоде. Важными вехами в развитии зрячих младенцев, по данным представлениям, являются периоды в 3–6 месяцев, 7–9 месяцев и 10–12 месяцев, в их рамках проанализировано коммуникативное развитие слепых детей.

По наблюдениям G. M. Preisler, способ взаимодействия младенцев со своими матерями в возрасте 3–6 месяцев не сильно отличался от того, как взаимодействуют со своими матерями зрячие младенцы. Задачей взаимодействия в этот возрастной период является установление эмоциональной связи, межсубъективных отношений и формирование у младенца чувства основного Я и основного Другого [216]. К исходу периода дети постепенно формировали позитивные и доверительные отношения, которые в терминологии Д. Штерна описываются как родство (core relatedness).

В следующем возрастном отрезке — в возрасте 7–9 месяцев — решается задача формирования субъективного и наблюдаемого Я, у детей растет осознание того, что опытом можно поделиться с кем-то еще. Дети демонстрируют это с помощью движений, указывающих на намерения, например, посредством повторяющихся жестов или направленных движений.

Позднее, в отличие от слабовидящих детей, у слепых появляются признаки трудностей формирования «вторичной интерсубъективности» — осознания личность-личность-предмет. Слепые дети не указывали на предметы или людей, не могли совмещать наведение с визуальным контактом со своими матерями, не участвовали в играх «Дай — на!» Автор исследования обнаружила в поведении младенцев признаки внимания к звукам в окружающей среде в виде небольшого наклонного движения к звуку, однако родители детей не прочитывали эти знаки или прочитывали их как отсутствие интереса к взаимодействию, что помешало развернуть общение по поводу предмета. Также были обнаружены увеличение вокализаций при изучении предметов, создающие у исследователей впечатление, что младенцы хотели бы поделиться своим опытом о предметах, однако начало такого взаимодействия относится к 21 месяцу жизни детей и связано с появлением слов и высказываний [299]. Более длительный период первичной интерсубъективности по сравнению со зрячими детьми обнаружен также в работе A. Ingsholt, выполненной в той же теоретической парадигме [284]. По ее данным, у слепых детей наблюдается замедленное развитие способности включать в фокус внимания одновременно более одного объекта, например, игрушку и родителя.

**Итак,** анализ эмпирических исследований динамики и этапов развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста, выполненных в зарубежной психологии, позволил обнаружить точку пересечения полученных в них данных. Ею является наличие в развитии слепого ребенка одной или нескольких критических моментов, в которых возрастают риски формирования отклонений в общем психическом развитии и трудностей в поведении. Исследователи по-разному локализуют эти моменты уязвимости в интервале 0-3 года и по-разному определяют их содержание. В частности, затрудненными считаются переход интереса слепого ребенка от собственного тела к внешнему миру, период освоения навыков самообслуживания, период становления стабильного внутреннего образа значимого взрослого, переходы к каждому следующему уровню организации взаимодействия в диаде, формирования «вторичной интерсубъективности». В следующем разделе представлены результаты изучения феноменов раннего коммуникативного онтогенеза слепого ребенка.

### **2.2.2 Феноменология раннего коммуникативного развития слепых детей в эмпирических исследованиях**

В данном разделе представлены описания *специфических феноменов* взаимодействия между матерью и слепым ребенком в первые годы после рождения, полученные в эмпирических исследованиях. Эти описания соотнесены со шкалой, состоящей из трех этапов «ОКО — СЛО — СДО», с феноменологией овладения формами общения при типичном развитии, а также с возрастом детей. Целью такого сопоставления являлась проверка эвристичности теоретических построений школы генезиса общения применительно к развитию общения в условиях слепоты, уточнение шкалы с помощью тифлопсихологических данных, и, по возможности, обобщение представленных в литературе нормативов для психического развития слепого ребенка.

При анализе приоритет отдавался работам, основанным на детальном анализе видеозаписей общения слепых детей с материями, а также лонгитюдным исследованиям. К сожалению, подавляющее число работ такого типа выполнено до 2000 года [317], даже исследования М. Brambring с соавторами [257, 258, 259] ссылаются на данные, собранные в основном до 2000 года. Помимо этого, рассматриваемые исследования выполнены на крайне маленьких выборках: от 1 до 10 детей [251, 274, 284, 299, 306, 308, 314], в части из них дети имеют разный зрительный статус, и определить, какую категорию детей характеризуют описываемые феномены, не всегда представляется возможным. Исключением являются работы Т. П. Кудриной [102, 103, 107], выполненные на однородной выборке из 25 слепых недоношенных детей первого года жизни.

Первые реакции младенца на обращение взрослого в школе М. И. Лисиной описываются в рамках становления ориентировочного компонента общения (ОКО). При типичном развитии **феноменами, свидетельствующими о становлении ОКО**, являются *зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое сосредоточение на голосе взрослого*.

Зрительное сосредоточение на лице матери новорожденный проявляет примерно на 10-й день жизни. Физиологически сосредоточение представляет собой ориентировочную реакцию; поведенчески оно представляет собой замирание и фиксацию взора. С трех недель благодаря развитию движений глаз и зрительных возможностей (фиксации, конвергенции, дивергенции) младенец проявляет ориентировочно-исследовательскую активность, направленную на мать: удерживает в поле зрения ее лицо, вглядывается в его детали, следит за ее перемещениями в пространстве, затем появляется контакт «глаза в глаза». Постепенно ребенок начинает регулировать зрительный контакт с матерью, периодически отводя от нее взгляд.

Чуть позже возникает *слуховое сосредоточение* в ответ на речь матери, обращенную к младенцу. Младенец научается выделять ее из окружающих звуков и соотносить с образом матери, так эти слуховые воздействия становятся значимыми.

По появлению сосредоточения в поведении ребенка мы делаем заключение о том, что ребенок обнаружил взрослого в своем перцептивном пространстве, выделил его как интересный и значимый объект и готов воспринимать его воздействия.

В работах Т. П. Кудриной описана **специфика ОКО в ситуации слепоты** [107]. Поскольку первым компонентом ОКО в норме является зрительное сосредоточение, то в ситуации глубоко нарушенного зрения вся феноменологическая картина сосредоточения значительно изменена. Даже при наличии остаточного зрения, позволяющего обнаруживать визуальный стимул, его возможности слишком низки, чтобы стать основой для обнаружения взрослого. Слуховые ориентировочные реакции в ответ на голос взрослого, по данным Т. П. Кудриной, формируются не только в увеличенные сроки, но и со значительным своеобразием. Качественные особенности сосредоточения заключаются в том, что в отличие от типично развивающегося ребенка, слепой недоношенный младенец может немного опустить голову к груди или повернуть голову ухом к источнику звука, то есть — для внешнего наблюдателя — немного отвернуться от говорящего. Мимические реакции, сопровождающие сосредоточение, выглядят как «нахмуривание», «настороженность» или «удивление». Продолжительность реакции сосредоточения слепого ребенка значительно выше, чем у зрячего, до появления в его поведении следующей реакции может пройти до 20 секунд [107]. ОКО в случае слепых недоношенных детей появляется значительно позднее, чем в норме: замирание в ответ на голос взрослого впервые можно зафиксировать не ранее, чем к 4–6 месяцам, и эта реакция сохраняется на протяжении всего первого года жизни. Ищущие повороты головы наблюдаются к 6–7 месяцам.

В большинстве западных эмпирических исследований наблюдение за парой начиналось не ранее 3 месяцев жизни ребенка, максимально раннее поведение младенца представлено в работе Als H. et al. [251], в которой осуществлено наблюдение за психическим развитием одной единственной доношенной слепой девочки с 10 дней до 15,5 месяцев. В качестве первой наблюдаемой реакции на

обращение родителей описан «внимательный покой» (Attentive Stillness) — реакция, которая отличалась от неподвижности первых дней жизни (Immobility). Авторы описывают феномен таким образом: ребенок подавляет рефлекторную двигательную активность на длительные периоды, ее лицо смягчается и светится с поднятыми щеками и открытым ртом, руки расслабляются, либо открываясь в стороны, либо опираясь на грудь; мать могла воспринимать эти проявления младенца как социальное взаимодействие. Феномен был зарегистрирован в 3 недели и наблюдался до 2 месяцев. Подобное поведение описано в работе S. Freiberg [275].

**Феноменами, свидетельствующими о становлении ситуативно-личностного общения (СЛЮ),** являются *взгляд глаза в глаза, социальная улыбка, вокализации и двигательное оживление*. Социальные улыбки появляются начиная со второго месяца жизни [126, 133, 149, 191, 223]. Затем появляются вокализации, которые к трем месяцам достигают расцвета, а затем постепенно сворачиваются [126, 223]. Двигательное оживление — это смена импульсивных, несогласованных движений головы и конечностей упорядоченными движениями — появляется на втором месяце при поглаживаниях, а к концу третьего месяца жизни — в ответ на появление взрослого. Эти поведенческие проявления оформляются в «комплекс оживления» к 2,5–3 месяцам, к четырем месяцам жизни наблюдается расцвет, а затем распад комплекса на отдельные дифференцированные действия. Первоначально комплекс оживления является экспрессивной реакцией, то есть возникает после воздействия взрослого или при восприятии игрушки. Практически сразу он становится инициативным действием, направленным на привлечение внимания взрослого и удержание его рядом; коммуникативная функция комплекса оживления может быть зафиксирована в ситуации «пассивный взрослый», когда взрослый, находясь рядом, прекращает активные действия, тем самым провоцируя ребенка на проявление активности. Следом возникает возможность все более продолжительного диалога взрослого и ребенка, где репликами со стороны ребенка служит сначала комплекс оживления, а после его распада — улыбки, двигательное оживление и вокализации.

По данным Т. П. Кудриной, становление **ситуативно-личностного общения (СЛО) у слепых недоношенных детей** также затруднено; показано, что по развитию общения слепые недоношенные младенцы к концу первого — началу второго года жизни соотносятся с шестимесячными младенцами с типичным развитием, то есть у слепых недоношенных младенцев становление только ориентировочного компонента общения и ситуативно-личностной формы общения идет весь первый год жизни [103, 107].

Первые **социальные улыбки** наблюдались после 4 месяцев жизни, а в отдельных случаях только в 6 месяцев; комплекс оживления — после 5 месяцев, при этом до конца первого года жизни комплекс оживления сохранял функцию экспрессивной реакции, не превращаясь в инициативное коммуникативное действие [103, 107].

В работе S. J. Rogers и С. В. Puchalski, специально посвященной социальной улыбке при нарушениях зрения, наблюдение начато с 4 месяцев жизни детей, и все 10 испытуемых на момент начала исследования уже демонстрировали социальную улыбку. Было показано, что частота социальной улыбки увеличивается с 6 до 12 месяцев, за исключением снижения в 8 месяцев [306].

В работе с максимально ранним началом наблюдения (Н. Als с соавторами) социальная улыбка не выделена в отдельный значимый феномен, но анализ скрипта видеозаписи, приведенного в статье, позволяет выделить эпизод, который, вероятно, может быть квалифицирован как позитивное адресное мимическое проявление в ответ на обращения матери *«...младенец становится очень неподвижным, его лицо обращено прямо на мать (facing the mother midline). Младенец поднимает брови, обмякает и открывает рот в направлении матери»* [251, с. 26]. Возраст, в котором феномен зафиксирован, — 25 дней.

Согласно отчетам родителей в работах S. Fraiberg, слепые дети проявляли социальную улыбку на втором–третьем месяце жизни [274, 275, 276]. По словам автора, улыбка слепых младенцев имеет очевидное сходство с улыбкой зрячих младенцев, но можно обнаружить некоторые различия. Улыбка слепых детей была охарактеризована как «приглушенная» [275], потому что обычно она не

сопровождалась смехом. Дети регулярно реагировали улыбкой на тактильную стимуляцию и редко — на голос матери. В 6 месяцев, когда улыбка зрячего ребенка становится относительно автоматической в ответ на обращение близкого взрослого, у слепых детей это все еще нерегулярная улыбка, вызываемая только голосом матери или тактильной и кинестетической стимуляцией, такой как щекотка, игры, покачивание ребенка на коленях [316].

Н. Troster и М. Brambring сравнили возникновение различных социально-эмоциональных форм поведения, таких как эмоции, взаимодействие с матерью, согласие с просьбой, способность выражать собственные потребности и др. у 22 врожденно слепых детей и 47 зрячих детей в возрасте 9–12 месяцев. Авторы использовали шкалы социального развития, включенные в тест развития Билефельда и отметили, что особенно в области эмоциональной выразительности, даже если слепые дети демонстрируют похожие выражения счастья и гнева, их репертуар экспрессивных реакций ограничен по сравнению с репертуаром зрячих детей. Авторами было зафиксировано, что в возрасте 9 месяцев младенцы могли улыбаться и смеяться в ответ на интенсивную тактильную стимуляцию; а также демонстрировать гнев, когда у них что-то отбирали [312]. S. Fraiberg также отмечала, что репертуар выразительности лица слепых детей ограничен по сравнению с репертуаром зрячих детей [275]. В связи с этим отсутствием типичных сигналов, которое может дезориентировать ухаживающих взрослых, S. Fraiberg в разработанной программе помощи показала, как «читать» сигналы ребенка, наблюдая за его телом и руками [273].

D. Galati с соавторами получили несколько иные результаты. Проанализировав спонтанные выражения лица гнева, радости, отвращения, удивления, интереса, печали и страха, вызванные десятью зрячими детьми и десятью слепыми от 6 месяцев до 4 лет, они не обнаружили различий между спонтанными выражениями лица у зрячих и слепых, за исключением печали и страха, которые эксперты смешивали при интерпретации выражений лица слепых детей. Эти эмоции проявляются позже других: у зрячих детей в возрасте от 6 до 12 месяцев и еще позже у слепых детей [281]. Можно предположить, что различия

в полученных данных обусловлены разной функцией исследуемых эмоций: Н. Troster, М. Brambring и S. Fraiberg исследовали эмоции в коммуникативной функции, а D. Galati с соавторами — в функции экспрессивной реакции на различные события.

**Комплекс оживления** также запаздывает в появлении, кроме того, он имеет специфические особенности: он неполный по составу (чаще всего разворачивается без улыбки и/или вокализаций), отсутствуют различия в его разворачивании в ответ на действия близкого взрослого и в ответ на игрушку, преобладают сосредоточение и двигательное оживление над улыбкой и вокализациями; сохраняется исключительно ответный характер [102, 103, 107].

В исследовании И. В. Блинниковой, из 15 детей от 4 до 12 месяцев только у троих зарегистрирован ярко выраженный комплекс оживления в ответ на обращение матери [43]. В этой работе отмечается *«бедный арсенал средств для привлечения внимания взрослых. В тех случаях, когда младенец чувствует дискомфорт, он начинает хныкать или плакать. Если его ничего не беспокоит, он неподвижно и достаточно спокойно лежит в кроватке»* [Там же, с. 44].

Описание поведения слепых младенцев в виде **вокализаций и усиления двигательной активности** (размахивание ногами и руками) и движений губ и языка, которые напоминали речевую артикуляцию, описано в работе G. Preisler [299]. Поведение зарегистрировано у 4 из 10 детей в возрасте от 3 до 6 месяцев, дети участвовали в проторазговорах посредством движений губ, вокализаций и/или движений тела, принимали участие в телесных играх (и играх с прикосновениями) и песнях. По мнению автора, способ взаимодействия младенцев со своими матерями не сильно отличался от того, как взаимодействуют со своими матерями зрячие младенцы. Однако S. Fraiberg заметила, что у слепых детей было мало спонтанных вокализаций в течение первого года жизни. Они могли принимать участие в вокальных диалогах со своими матерями, но они редко инициировали эти диалоги самостоятельно [275].

Также в 3–6 месяцев младенцы **участвовали в песнях и играх с прикосновениями**; они ожидали следующую часть этих игр, открыв рот или

подняв руку, во время игр и песен все дети улыбаются или даже смеются [299]. Н. Als с соавторами описывает действия ребенка в 4,5 месяца как включающие вокализацию, улыбку, смех, звуковые и тактильные игры, вставление и вынимание соски изо рта по желанию, перекалывая ее из рук в руки и дотягивание до лица матери [251].

В 7–9 месяцев зафиксированы **эпизоды длительных обменов сигналами**, которые можно отнести к СЛЮ: *«Младенцы принимали участие в проторазговорах посредством вокализации и выражения лица и/или движений тела. Эти протодialogи были частыми, позволяя развивать паттерны обмена репликами»* [299, с. 78]; участие слепого младенца в голосовых имитационных играх, в довольно сложных социальных играх, таких как «Pat-a-cake»<sup>7</sup> [251, 314]; С. Urvin, в частности приводит пример Джерри, который мог поддерживать связь со своей матерью до 20 минут, пока она занималась домашними делами в соседней комнате [314, с. 148]. Однако в исследовании С. Rowland [308], в котором приняли участие 3 слепых ребенка в возрасте 11, 15 и 16 месяцев, показано, что испытуемые были способны привлекать к себе внимание, но ни один из них не был способен преднамеренно поддержать его через серию «витков» очередности; два ребенка могли выполнить только первый «виток», а затем останавливались.

К 9 месяцам некоторые дети начинают проявлять свои собственные желания посредством **повторных движений тела**, инициировать различные игры с телом со своими матерями, делая движения или части движений, участвующих в игре; могут продемонстрировать свои намерения с помощью жестов, например протягивания рук, чтобы их взяли на ручки [299]. По данным Troster Н., Brambring М., подобное упреждающее вытягивание рук навстречу матери, когда она подходила к ним, чтобы взять на руки, наблюдалось у шести слепых в возрасте 12 месяцев; концентрация внимания слепых детей в играх с тактильной стимуляцией часто была значительно короче, чем у зрячих, и от матерей требовалось больше терпения и более сильная стимуляция, чтобы поддерживать

<sup>7</sup> Русский эквивалент этой игры — это «Ладушки-ладушки».

внимание детей [312]. По их данным, очень немногие из детей, в отличие от зрячих младенцев, инициировали попытки вступить в контакт: например, только 7 из 12-месячных детей (и ни один из 9-месячных) запрашивали продолжение игры путем повторения собственных ритмических движений после прекращения игры [312]. Трое слепых младенцев из исследования С. Urvin к концу первого года жизни запрашивали «следующий шаг» в этих играх собственными телесными движениями и контролировали действия и реакции своих родителей, сопровождая игру характерной просодической маркировкой [314].

Двое детей в 9 месяцев начали совершать простое движение по инструкции: например, просьбе коснуться своей щеки или вопрос, какие звуки издают разные животные (в ответ ребенок делает артикуляционные движения губами) [299].

**К феноменам, свидетельствующим о становлении ситуативно-делового общения (СДО),** должны быть отнесены эпизоды общения по поводу функции предмета — того, что можно делать с этим предметом. Взрослый в рамках общения в этой форме должен представлять как «умелый», как тот, кто раскрывает ребенку назначение предмета — способ культурного использования.

Феноменологические описания ситуативно-делового общения приведены в работе М. И. Лисиной «Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым» [129]. Задачей данной работы было дать характеристику процесса общения в его второй генетической форме, которую Майя Ивановна относит к *«категории делового сотрудничества, направленного на объединение и согласование действий партнеров по общению для достижения некоторого практического результата»* [129, с. 117]. К опытам были привлечены дети в возрасте от 10 месяцев до 1 года 3 месяцев, которые еще не умели говорить и плохо понимали речь взрослых, соответственно, были способны лишь к элементарному практическому материальному общению. Эксперимент был направлен на выяснение аффективной основы, потребностей и мотивов, побуждающих общение в новой форме. Нас же в этой работе

интересовали новые феномены коммуникативного поведения детей, описанные в ходе анализа.

В ситуации игрового общения с использованием предметов использовались несколько вариантов экспериментальной ситуации.

В первом варианте инициатива исходила от взрослого: *«Взрослый просил, чтобы ребенок отдал ему игрушку, которой он в этот момент занимался, затем он предлагал ему взять другую игрушку (грибок или кубик), тождественную со многими такими же игрушками, находящимися в манеже, и выполнить с ней простое действие (поставить на барьер, положить на стул, бросить на пол)»* [Там же, с. 121]. Соответственно, у детей здесь можно было наблюдать **ответные коммуникативные действия**, направленные на продолжение делового сотрудничества. Ими являются: 1) **ребенок отдает взрослому игрушку по его просьбе**; 2) **ребенок берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого**.

В эксперименте М. И. Лисиной просьба взрослого отдать ему игрушку поначалу вызывала сопротивление, а к концу *«опытов стоило взрослому появиться около манежа, как дети отовсюду подносили ему разнообразные игрушки и сразу же отходили за новыми»* [Там же, с. 132].

Второе коммуникативное действие, выделенное М. И. Лисиной, когда **ребенок берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого**, у типично развивающихся детей 10–15 месяцев с готовностью осуществлялось с первых проб, несмотря на то, что для исследования всегда использовалась одна из малопривлекательных и мелких игрушек, множество которых было разбросано вокруг детей. *«Большинство детей в первых же пробах начали стараться воспроизвести действие взрослого с игрушкой, хотя полнота и совершенство подражания во многих случаях были весьма незначительными»* [Там же, с. 133].

Инициативные коммуникативные действия в рамках ситуативно-делового общения в эксперименте М. И. Лисиной изучались в трех вариантах экспериментальной ситуации. В первом варианте взрослый с ребенком усаживались за стол напротив друг друга, экспериментатор протягивал ребенку игрушку и с улыбкой, но без каких бы то ни было вмешательств наблюдал за ребенком в течение 10 минут. Во втором варианте при таком же взаиморасположении взрослый дважды показывал ребенку простые сюжетные действия с игрушкой, а затем отдавал ребенку игрушку и наблюдал за ребенком молча. В третьем варианте взрослый показывал ребенку действия с игрушкой, обращаясь лично, и затем наблюдал за действиями ребенка, высказывая одобрение. В результате эксперимента было выделено 44 разновидности действий с предметами и 36 разновидностей социальных действий, объектом которых был взрослый человек и его вещи. Среди них была выделена специальная группа коммуникативных действий детей, направленная на привлечение внимания взрослого к своим манипуляциям с игрушкой: «показывает игрушку», «показывает деталь игрушки», «подвигает игрушку экспериментатору», «дает игрушку экспериментатору», «бросает игрушку экспериментатору и берет обратно», «просит (жестами) поднять и подать игрушку» [Там же, с. 142].

В «Диагностике психического развития детей от рождения до 3 лет» авторы приводят следующие примеры коммуникативных действий, относящихся к ситуативно-деловому общению: «использует жесты, изображающие действия», «протягивает предмет», «вкладывает предмет в руку взрослого» [71, с. 43].

**При слепоте** самые ранние коммуникативные действия, которые в терминах школы онтогенеза общения можно отнести к СДО, наблюдались в 10–11 месяцев. G. Preisler приводит пример использования слепой девочкой 11 месяцев движений рук, символически представляющих действия: *«Мать, сидя на стуле, держит Анну перед собой, общаясь с ней лицом к лицу. «Ты знаешь, что я собираюсь спросить у тебя, Анна? Я собираюсь спросить, хочешь ли ты принять ванну, — Анна становится тихой и спокойной — и плескаться в воде?» Анна начинает двигать руками, а затем пальцами. «Будем ли мы плескаться в воде?»*

*Анна улыбается и вокализирует. Мать: «Плескаться, плескаться, плескаться. Будем мы плескаться в воде?» Мать повторяет слово «всплеск» несколько раз. Через пару секунд Анна делает движения руками, как будто она плескается* [299, с. 81]. Подобные жесты, повторяющие предметные действия, использовали четверо детей в возрасте 10–11 месяцев [Там же]. В 12 месяцев родители пытались ввести игру «Дай — На!», но дети не проявили к ней интереса.

По данным Н. Troster и М. Brambring, игры, в которых использовался какой-либо предмет (например, мяч, одеяло), были возможны только для слепых детей в возрасте 12 месяцев [313].

В работе А. Ingsholt, у слепых детей наблюдается замедленное развитие способности включать в фокус внимания одновременно более одного объекта, например, игрушку и родителя. В возрасте от 9 до 12 месяцев четверо из пяти слепых детей в ее исследовании детей могли заниматься более чем одним делом одновременно, все пятеро детей продемонстрировали эту способность в возрасте от 12 до 18 месяцев [284]. В этом же возрасте они начали инициировать диалог, активно контактировать со своими родителями в попытке поделиться своим опытом, связанным с предметами, и одновременно родители часто использовали вокальные комментарии, чтобы предупредить детей о направлении их собственного внимания.

По данным Н. Troster и М. Brambring, только один из 12-месячных слепых детей активно пытался установить контакт с матерью, например, хватая, призывая, предлагая игрушки. Большинство 12-месячных слепых младенцев были способны прервать свою деятельность, когда мать об этом просила; трое выполнили простые просьбы матери (например, «Дай мне ...», «Покажи мне ...») и выражали свои потребности издавая звуки, чтобы получить определенную игрушку [312]. В исследовании С. Rowland, в котором приняли участие 3 слепых ребенка в возрасте 11, 15 и 16 месяцев, также не было обнаружено конвенциональных жестов, таких как «На!» (giving) или «Дай!» (reaching as a request), за исключением жестов, по своей функции представляющих собой «трюки»: по команде взрослого (например, «Помаша на прощание!» или «Ты

голоден?») ребенок махал рукой или растирал свой живот, что сопровождалось смехом и похвалой, но эти движения не были ни спонтанными, ни адресными [308, с. 128].

В исследовании С. Urvin примерно в 18 месяцев дети начали составлять свои первые словосочетания: *«В каждом случае это развитие происходило с началом воображаемой игры и изменениями в поисковом поведении, которые указывали на то, что дети знали о продолжающемся существовании объектов независимо от их собственных действий и независимо от конкретных мест»* [314, с. 149]. Все дети в этот период называли знакомые объекты, но только звучащие или контактирующие с их телом в моменте, но никто не запрашивал удаленные предметы — что для слепых, по мнению автора, эквивалентно ситуации, когда зрячий ребенок запрашивает предмет, отсутствующий в поле зрения.

Развитие общения слепого ребенка с близким взрослым на третьем году жизни описано, в частности, в работе С. Urvin [314]. В ее описании расширению возможностей диалога способствовало вхождение ребенка в язык. *«К двум годам и трем месяцам ранние ограничения в языке Сюзанны по отношению к зрячим детям, по-видимому, были устранены. Она часто называла и запрашивала предметы, ссылаясь на места за пределами ее досягаемости, комментируя владение предметами другими людьми и их действия, где эти действия были ей знакомы... знакомство с языком дало ей средство как для расширения ее собственного осознания того, что происходит вокруг нее, так и для участия в этих событиях с другими людьми. В самом реальном смысле диалог стал мостом к другим, объектам и окружающему контексту, дав ей возможность управлять внешним миром»* [Там же, с. 156]. Можно видеть, что общение в этом возрастном отрезке выходит в контекст изучения речи и игры, что выходит за рамки предмета данной работы.

**Итак,** анализ приведенных данных в контексте шкалы онтогенеза общения, включающей три этапа **ОКО** — **СЛО** — **СДО**, показывает, что этот аналитический прием позволяет непротиворечиво соотнести данные, полученные

в различных теоретических подходах и описанные в разных терминах. Появление каждого этапа можно зарегистрировать в поведении ребенка на основе специфических феноменов, которые эквивалентны феноменам, имеющим место при типичном развитии: сосредоточение и поисковое поведение (для ОКО); социальная улыбка, вокализации и двигательное оживление (для СЛЮ); ребенок отдает взрослому игрушку по его просьбе; берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого; использует жесты, изображающие действия; протягивает предмет; вкладывает предмет в руку взрослого и др. (для СДО).

Для ряда феноменов в эмпирических исследованиях школы М. И. Лисиной выделены нормативные сроки появления; анализ работ, посвященных развитию общения слепого ребенка, позволил сопоставить сроки их появления при слепоте, результаты представлены в таблице 4.

Результат такого сопоставления указывает либо на высокую индивидуальную вариативность развития, либо на различия критериев квалификации того или иного феномена в разных исследованиях.

Вариативность развития, в свою очередь, может отражать неоднородность выборки как по зрительному статусу, так и по наличию дополнительных характеристик (например, недоношенность). Так или иначе, обобщение полученных фактов выявляет необходимость создания шкалы коммуникативного онтогенеза с теоретически обоснованными и точно определенными точками смены этапов, а также эмпирически обоснованными нормативными сроками прохождения этапов слепыми детьми.

В следующей главе представлены данные эмпирического исследования коммуникативного развития слепых детей от рождения до 3 лет, направленного на решение этой задачи.

Таблица 4 — Феномены развития общения у слепых детей (по результатам анализа литературы)

Этапы и феномены развития общения		Сроки в норме	Сроки у слепых детей, по результатам исследований
<b>Этап 1. Ориентировочный компонент общения</b>	Сосредоточение	с 10го дня жизни	с 3 недель до 3 мес. («внимательный покой» в ответ на комплексную стимуляцию) [Als H. et al., 1980] к 4–6 мес.(замирание на голос) [Кудрина Т.П., 2013, 2016]
	Поисковое поведение	с 10го дня жизни	к 6-7 мес. (ищущие повороты головы на голос) [Кудрина Т.П., 2013, 2016]
<b>Этап 2. Ситуативно-личностное общение</b>	Улыбка	1–1,5 мес.	2-3 мес. [Fraiberg S., 1971, 1975; 1977] 4-6 мес. [Кудрина Т.П., 2013, 2016]
	Ответный комплекс оживления	2,5-3 мес.	с 3,5 мес. [Als H. et al., 1980] от 3 до 6 мес. [Preisler G., 1991] от 5 мес. [Кудрина Т.П., 2013, 2016]
	Инициативные действия	2,5-3 мес.	4,5 мес. (запрос игры эмоциональной экспрессией) [Als H. et al., 1980]. 9 мес. (запрос игры характерным движением) [Preisler G., 1991] 12 мес. (запрос игры характерным движением) [Troster H., Brambring, M., 1992; Urvin C., 1983] на первом году в единичных случаях [Кудрина Т.П., 2013, 2016]
	Эпизоды длительных обменов сигналами	с 3 мес.	3-6 мес. [Preisler G., 1991; Als H. et al., 1980; Urvin C., 1984] Только после 16 мес. [Rowland C., 1983]
<b>Этап 3. Ситуативно-деловое общение</b>	Ответные действия	с 6 мес.	10-11 мес. [Preisler G., 1991]
	Инициативные действия		12 мес. [Troster H., Brambring, M., 1992] 12-18 мес. [Ingsholt A., 2004].
	Эпизоды длительных обменов сигналами		12 мес. [Troster H., Brambring, M., 1992]

## **2.3 Эмпирическое исследование развития общения у слепых детей младенческого и раннего возраста**

Целью исследования является выявление и описание феноменологии и динамики развития общения у слепых недоношенных детей первых трех лет жизни на основе концептуального аппарата культурно-исторической теории развития психики человека и теории деятельности.

Задачи исследования:

1. Дополнение «квалификационной сетки анализа»<sup>8</sup>, новыми категориями, описывающими коммуникативные действия слепых и типично развивающихся детей от рождения до трех лет.
2. Теоретическая реконструкция логики раннего развития общения слепых детей — построение «шкалы онтогенеза общения».
3. Эмпирическая проверка «шкалы онтогенеза общения» с выделением и обоснованием нормативных сроков перехода от этапа к этапу.

Характеристики выборки и описание методического инструментария приведены в разделе 1.2.

### **2.3.1 Феноменологический анализ ситуативно-делового общения у слепых детей**

В соответствии с первой задачей исследования, в материалах видео необходимо было выделить, описать и проиллюстрировать примерами коммуникативные действия детей в дополнение к уже известным коммуникативным действиям, относящимся к ориентировочному компоненту

---

<sup>8</sup> Квалификационная сетка анализа «представляет собой перечень категорий, описывающих типичные формы коммуникативных действий детей младенческого и раннего возраста и их близких взрослых и иллюстрированных примерами. Категории и примеры служат ориентирами для квалификации наблюдаемого поведения, следовательно, использование квалификационной сетки направлено на повышение объективности интерпретации исходных данных, а также способствует однозначности и универсальности языка описания данных» [Исследование общения взрослого и ребенка..., 2018].

общения (ОКО) и ситуативно-личностной форме общения (СЛО): «сосредоточение» и «поисковые действия, направленные на мать», «улыбка», «вокализация», «двигательное оживление», «комплекс оживления». Для этого был предпринят поиск соответствующих феноменов в поведении слепых детей и их соотнесение с описанными в литературе.

При анализе видеоматериалов были выделены и описаны феномены, которые мы отнесли к ситуативно-деловой форме общения у слепых недоношенных детей. В констатирующем эксперименте эпизоды общения в этой форме были обнаружены нами в видеоматериалах только в 2 парах, и место имели только ответные коммуникативные действия ребенка, поэтому для данной главы привлечены дополнительные видеоматериалы, предоставленные семьями и Т. П. Кудриной — домашние съемки и съемки, произведенные в ходе педагогического эксперимента по формированию общения у слепых детей первых трех лет жизни [110].

Четыре описанных ниже феномена, по нашему мнению, представляют собой промежуточные формы развития такого ответного коммуникативного действия типично развивающегося ребенка, как **«ребенок берет предмет из рук взрослого по его просьбе и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого»**. Поскольку, в отличие от зрячих детей, восприятие образца предметного действия слепым ребенком требует отдельных усилий взрослого и ребенка, мы можем наблюдать следующие постепенно усложняющиеся коммуникативные действия у слепых детей.

Самая ранняя форма ответного коммуникативного действия слепого ребенка представляет собой действие, когда он **не протестует против того, что взрослый присоединяется к его манипулятивным действиям с предметом и совершает его руками новое функциональное действие**.

*Пример: Маша (8 мес.) сидит на коленях у мамы, на ее коленях лежит книжка, сделанная из мягкой ткани с шуршащим наполнителем. Маша стучит по книжке обеими руками. Мама берет*

*Машины руки в свои, и они вместе перелистывают страничку. Затем мама водит Машиными руками по страничке и комментирует: «Вот собачка, ав-ав!» Маша улыбается.*

Описанный эпизод, по нашему мнению, является эквивалентом действия, в котором зрячий ребенок наблюдает, прослеживает действия взрослого, проявляя минимальную активность.

Несколько более поздней и развитой формой данного ответного коммуникативного действия является действие, при котором **ребенок и взрослый совершают совместно-разделенное действие с предметом.**

*Пример: Соня (10 мес.) сидит верхом на мамином животе лицом к лицу, мама полулежит на диване. Перед Соней на груди у мамы лежит бубен. Мама берет Сонины руки в свои и стучит ими по барабану поочередно: «Бум! Бу-бу-бум! Бум! Бу-бу-бум!» Соня вынимает руки из материнских и стучит сама, мама только озвучивает: «Бум! Бум! Бум!»*

Еще более продвинутой формой данного ответного действия является действие, в котором ребенок **узнает знакомый предмет, предлагаемый взрослым, и самостоятельно выполняет с ним функциональное действие.**

*Пример: Лера (1 год 1 мес.) сидит на полу, немного откинувшись назад и упираясь в пол руками позади себя. Мама сидит на корточках напротив, протягивает небольшую погремушку и потряхивает ею: «Вот. Маракасик. Ты посмотришь маракасик? Как мы погремим с тобой?» Лера на словах мамы ненадолго замирает, начинает улыбаться. Мама легко прикасается рукой к руке Леры. Лера меняет позу — садится прямее, выводит руки вперед, находит левой рукой маракас и берет его с маминой ладони. Начинает трясти и улыбается. Мама: «А теперь мама гремит, подожди!» Мама берет второй точно такой же маракас и трясет. Лера замирает и прислушивается. «А теперь Лера?» Лера продолжает оставаться неподвижной. «Лера!?» Лера начинает трясти маракас.*

Максимальное развитие ответного коммуникативного действия, выраженного предметно-действенными средствами, мы можем наблюдать в случае, когда *ребенок совершает предметное действие со знакомым предметом по словесному указанию взрослого.*

*Пример: Маша С. (1 год 3 мес.) сидит на полу, перед ней кроватка, в которой лежит кукла. У Маши в руках яблоко. Мама находится сзади Маши, говорит: «Покорми Катю, Катя хочет яблочко». Маша достает куклу из кровати, подносит яблоко к голове куклы и прижимает яблоко к ее лицу.*

*Пример: Лера (1 год 8 мес.) сидит на полу. Мама протягивает ей носок и держит перед ней: «Надевай носочек». Лера берет носок из рук матери и натягивает носок на ногу.*

При выделении и описании действий слепых детей, эквивалентных коммуникативным действиям зрячих детей, мы столкнулись с необходимостью различать случаи, когда схватывание ребенком предмета, предложенного взрослым, является предметно-манипулятивным действием, и случаи, когда действие ребенка является коммуникативным действием, выраженным предметно-действенными средствами.

*Пример: Миша (10 месяцев) сидит у мамы на коленях спиной к ней. Мама стучит кубиком по своей коленке перед Мишей. «Кубик! Кубик!» Прикасается кубиком к тыльной стороне ладони Миши. Миша делает легкое движение рукой. «Бери ручкой! Бери! Нужно раскрытой ручкой...» Настойчиво прикасается кубиком к руке Миши. Он приподнимает руку, поворачивает кисть. С маминой помощью захватывает кубик и направляет его в рот.*

Если сравнить этот пример с эпизодом игры с маракасами, можно видеть, что в обоих случаях имели место предложение мамы взять игрушку, образец действия и помощь в виде прикосновения к руке в качестве «напоминания» о движении схватывания. Однако в последнем примере в поведении ребенка не было сигналов обнаружения взрослого — сосредоточения на звук ее голоса,

мимических проявлений, — коммуникативная ситуация не состоялась. Ребенок отреагировал лишь на прикосновение к кисти руки, его интерес был адресован предмету, а не действию с ним. В примере игры с маракасами взаимодействие включало общение: ребенок выделил мать как партнера по общению, сфокусировался на словах и действиях с предметом, повторил предложенные действия и даже приостановил их по указанию взрослого, чтобы сосредоточиться на действиях взрослого.

Эпизод, в котором *слепой ребенок отдает (протягивает) взрослому игрушку по его просьбе*, был найден лишь у детей старше двух лет. Детальный анализ взаимодействия, опосредованного предметом, у слепых детей и их матерей, показал, что матери не обращаются к детям с просьбой отдать им предмет. В большинстве случаев они просто забирают у детей предметы — или прямо из рук, или после того, как ребенок выпустит предмет из рук. Были найдены эпизоды, в которых матери избегают просить детей отдать предмет с комментарием: «Сейчас будет орать». Можно видеть, что спонтанного формирования этого, на первый взгляд, простого коммуникативного действия, у слепых детей в сроки, сопоставимые с развитием типичного ребенка, не происходит.

Можно было бы предположить, что затруднение в анализируемом действии для слепого ребенка заключается в факте расставания с предметом, который, покидая руку ребенка, как бы исчезает для него навсегда<sup>9</sup>. Однако нами обнаружен феномен, который заставляет отвергнуть это предположение.

*Пример: Гриша (11 мес.) сидит на коленях у мамы, боком к ней. Мама вкладывает в его руку резиновую мышку, издающую при нажатии писк. Гриша обследует мышку руками и ртом, затем мама говорит: «Дай мышку, дай!», раскрывает ладонь под Гришиными руками, в которых он держит мышку. Гриша разжимает пальцы, мама берет игрушку.*

<sup>9</sup> Западные исследования, посвященные пониманию слепым ребенком постоянства объекта, будут обсуждаться ниже.

Можно видеть, что расставание с предметом, с которым осуществлялось взаимодействие, для слепого ребенка возможно начиная как минимум с 11 месяцев.

Возможно, трудность для слепого ребенка представляет сам жест «На!», включающий помимо расставания с объектом еще движение, направленное к взрослому. В доказательство верности этого предположения опишем видео-эпизод.

*Пример: Маша С. (2 года 4 мес.) по просьбе педагога ищет тапочки под кроватью. Она стоит на четвереньках у кровати и ощупывает пол перед собой. Педагог стоит на коленках позади нее и сопровождает ее действия позитивным комментарием. Найдя один тапочек, Маша, не меняя позы, протягивает руку с ним назад и вверх, примерно в направлении взрослого и ждет, пока тапочек заберут из ее руки. После того, как это происходит, Маша находит второй тапок и поступает так же.*

Этот пример позволяет заметить неочевидную деталь, что жест «На!», являясь социальным, имеет культурно-фиксированную форму реализации, включающую расположение лицом к лицу, зрительный контакт и протягивание руки с предметом не только в сторону партнера, но и в пространственной плоскости, удобной для того, чтобы адресат его забрал. Зрячий ребенок обучается этому по образцу, задаваемому взрослым в игре «Дай! — На!». Слепой ребенок должен быть специально обучен культурно-фиксированной форме жеста, поскольку не имеет возможности ее освоения по подражанию.

Возвращаясь к динамике развития ситуативно-делового общения, можно констатировать, что эквивалентом жеста «На!» в случае слепого ребенка является действие, когда ребенок **выпускает из рук игрушку в ответ на просьбу взрослого**. Это действие может быть рассмотрено как коммуникативное, только если оно совершается в контексте взаимодействия ребенка и взрослого и касается предмета, с которым ребенок предварительно взаимодействовал. В нашем исследовании это действие наблюдалось у некоторых слепых детей с 10 месяцев,

то есть его возникновение возможно в сопоставимые с развитием типичного ребенка сроки.

Таким образом, по нашим данным, *первые ответные коммуникативные действия в рамках ситуативно-делового общения* могут наблюдаться у некоторых слепых недоношенных детей<sup>10</sup> начиная с 8 месяцев, то есть в сопоставимые с нормативными сроки. В наших видеоматериалах зафиксированы эпизоды, в которых дети в возрасте около года берут предметы из рук взрослого и выполняют предметное действие с помощью взрослого (помощь может быть различного объема).

Для исследования *инициативных коммуникативных действий* слепых недоношенных детей *в рамках ситуативно-делового общения* нами не создавалось специальных провоцирующих ситуаций бездействия взрослого. Естественной ситуацией, в которой ребенок мог бы проявить инициативу, является ситуация неуспеха предметного действия, где ребенок может обратиться к взрослому за помощью. Такие ситуации мы зафиксировали в исследованной подгруппе детей, начиная с года и двух месяцев.

*Пример: Соня (1 год и 2 месяца) сидит на полу рядом с мамой и снимает кольца с пирамидки. Сняв последнее колечко и обнаружив отсутствие колец на стержне, Соня недовольно вокализирует и интенсивно машет руками перед собой. Мама берет кольцо и протягивает Соне: «Теперь собирай!» Соня берет кольцо из руки мамы, отбрасывает его, продолжает кричать и экспрессивно двигаться. Мама: «Разбирать только хочешь? Хорошо!» Собирает пирамидку, усиливая стук каждого колечка при его опускании на стержень. Соня замолкает, улыбается и начинает снимать кольца с пирамиды.*

Нужно отметить, что в этой ситуации описанному коммуникативному действию Сони предшествовал развернутый эпизод делового сотрудничества. Это заставляет предположить, что мы можем искать инициативные ситуативно-

---

<sup>10</sup> Условия, при которых это становится возможным, будут обсуждаться ниже.

деловые действия ребенка только в ситуации разворачивающегося диалога по поводу предмета, когда ребенок взаимодействует с игрушкой и взрослый при этом находится в поле его восприятия (например, сидя напротив при постоянном физическом контакте, когда ребенок тактильно ощущает присутствие матери).

Приведем примеры развернутого диалога в ситуативно-деловой форме, зафиксированные нами у некоторых слепых недоношенных детей в условиях педагогической работы.

В одном из примеров выше описано начало диалога в ситуативно-деловой форме, где мама и Лера (1 год 1 мес.) поочередно трясут одинаковыми маракасами. Приведем его продолжение и еще два примера.

*Пример: Лера (1 год 1 мес.) берет маракас с маминой ладони, начинает трясти и улыбается. Мама: «Лера гремит! Вот как!» Мама берет второй точно такой же маракас: «А теперь мама гремит, подожди! Мама!» — трясет. Лера замирает и прислушивается. «А теперь Лера? Лера как гремит?» Лера продолжает оставаться неподвижной. «Лера!?» Лера начинает трясти маракас. Мама: «Вот! Лера теперь гремит! А мама?» Мама начинает трясти маракас, а Лера снова замирает. «А Лера? Лера как гремит?» Снова гремит Лера. Мама: «Вот!» Затем мама прикасается вторым маракасом к свободной Лериной руке: «А, на в эту руку!» Лера берет маракас свободной рукой и трясет два маракаса. Мама: «И двумя, да! А еще что можно сделать?» Лера выпускает второй маракас, мама: «Да, выкидывай!» Затем мама постукивает пальцем по второму маракасу, находящемуся у Леры во второй руке: «А этот куда?» Лера начинает трясти оставшийся маракас. Мама прикасается пальцем к ладошке свободной руке Леры: «В эту руку?» Лера перекладывает маракас в другую руку. Мама: «Поменять! Молодец! Молодец!»*

*Пример: Маша (1 год 3 мес.) стоит лицом к дивану. На диване кастрюля объемом 3 литра со стеклянной крышкой. Мама: «Тут*

*будем варить? Кастрюля у нас?» Маша обследует руками кастрюлю и крышку. Мама выкладывает на диване на небольшом расстоянии от Маши огурец, картофелину, луковицу и свеклу. Мама: «Ну-ка, снимай крышку! Снимай крышечку». Маша ощупывает крышку и ручки кастрюли. Мама садится на корточки позади Маши: «Будем папе суп варить. И Кате. Ты позавтракала? А Катя еще нет. Давай, снимай крышку! Помогу. Помочь?» Маша держит крышку за макушку, мама берет Машину руку в свою, они вместе снимают крышку. Маша засовывает руку в кастрюлю, обследует ее изнутри. Мама: «Там пусто, там нет ничего. Где у нас тут овощи?» Пододвигает овощи под правую руку Маши. Взяв Машу за локоть, направляет ее руку к овощам. «Бери, где у нас тут свекла?» Маша берет огурец. Мама: «Это огурец. Это огурчик. Давай, складывай его в кастрюльку». Маша берет огурец двумя руками и опускает в кастрюлю. Снова достает. Мама: «Да, он в кастрюльке. В кастрюльке огурчик лежит. Положи его». Маша снова направляет руку в кастрюлю, но мама направляет руки к оставшимся овощам: «Тут что у нас еще есть?» Маша берет свеклу. Мама: «С длинным хвостиком? Свеколка? С длинным хвостиком?» Маша опускает свеклу в кастрюлю. Мама: «А где папина любимая картошка?» Маша, с маминной помощью (мама направляет ее руки, поддерживая их под локоть) берет картошку и опускает в кастрюлю. «Папина любимая картошка, ее тоже складывай». Маша ощупывает луковицу, мама: «А вот лучок, лучок наш дружок. Бери, Маш, лучок и тоже в кастрюльку клади! А теперь давай закроем крышечкой» Пододвигает крышку под Машину руку, Маша кладет ладонь на макушку крышки, мама кладет свою руку сверху, и они вместе закрывают кастрюлю. «Закроем крышечку и поварим! На огонечке, поварим». Мама и Маша вместе берут кастрюлю за ручки и покачивают ее. Маша*

поворачивается ухом к звукам перекатывания овощей в кастрюльке.

Мама: «Вот как кипит, да?»

**Пример.** Лера (1 год 10 мес.) сидит на полу, между ее широко расставленных ног игрушечный ксилофон. Руки лежат на дощечках. Мама сидит на коленях рядом, берет молоточек и играет (ударяет поочередно по каждой дощечке, затем проводит палочкой от первой к последней, извлекая характерный звук). Лера поднимает и протягивает руки в направлении молоточка, берет его из рук матери за ударную часть, четыре раза неловко проводит по дощечкам ручкой от молоточка, звук получается приглушенный, Лера выкидывает молоточек в сторону и вокализирует «Афф!» Мама поднимает молоточек: «Давай вместе!», в это время Лера закидывает на ксилофон ноги и вокализирует: «Афф, афф!» Мама: «Нет, давай ногами мы не будем!», пересаживается рядом с Лерой, убирает Лерины ноги с ксилофона, вкладывает молоточек Лере в правую руку, берет ее кисть в свою руку и играет — ударяет последовательно по дощечкам, затем проводит справа налево, сопровождая свои действия пропеванием: «Там — там — там — там — там, rrrrrrr». Выпускает Лерину руку из своей. Лера с силой лупит молоточком по клавишам, размахивая второй рукой тоже. Мама: «А проведи! Проведи! Чтобы музыка получилась, проведи!» Пока мама говорит, Лера замерла, повернувшись ухом к маме. Лера берет молоток другой рукой за ударную часть и очень тихо постукивает ручкой молоточка по дощечкам. Мама (тихим голосом): «Тихоооонечко, да!» Лера водит ручкой у молоточка по дощечкам, извлекая тихие звуки. Мама: «Даа, музыка получается!» Лера тянется ухом в сторону мамы, затем поворачивается к маме, встает и прижимается к ней.

В приведенных примерах можно видеть постепенное уменьшение объема активности взрослого и увеличение самостоятельных действий ребенка. Вместе с тем в каждом эпизоде можно видеть не только ответные, но и инициативные

коммуникативные действия ребенка, выраженные как предметно-действенными, так и другими средствами.

**Таким образом,** у некоторых слепых недоношенных детей (при условии раннего начала психолого-педагогической работы) первые признаки ситуативно-делового общения в виде совместно-разделенных с взрослым действий с предметом могут наблюдаться, начиная с 8 месяцев. Постепенно расширяется как репертуар коммуникативных действий, относящихся к ситуативно-деловому общению, так и объем самостоятельности ребенка при осуществлении действий, выраженных предметно-действенными средствами. В районе года — то есть в сроки, сопоставимые с нормативными, — можно наблюдать развернутые эпизоды ситуативно-деловых диалогов некоторых слепых недоношенных детей со взрослым (напомним, что эти случаи обнаружены в педагогическом эксперименте Т. П. Кудриной [110], а не в нашей выборке).

### 2.3.2 Феноменологический анализ переходной формы общения у слепых детей

При анализе коммуникативного развития некоторых слепых детей были выделены эпизоды общения, которые не относились ни к ситуативно-личностной, ни к ситуативно-деловой форме. Позволим себе привести объемный пример.

***Пример:** Маша (8 мес.) стоит ножками на коленях у мамы, которая сидит на диване. Мама поддерживает Машу за предплечья. Расстояние между их лицами составляет примерно 15 см. Мама: «Давай сначала кысочку? Кысочку-лысочку?» Маша: «Ыыы!» Мама: «Давай?» (нараспев, улыбаясь, ласковым голосом) «Кы-ы-ысочка, лыы-ы-ысочка (мама приподнимает Машины ручки и направляет их к своему лицу так, что Маша гладит маму по щекам в ритм словам) «Где была? На мееельнице! А что там делала? А прянички пекла! А с кем ела? Одна? Не ешь — не ешь — не ешь — не ешь — не ешь одна!*

*Не ешь! Не ешь!» (на этих словах мама двигает Машиными ручками так, что Маша похлопывает ладошками по маминым щекам. Маша улыбается, широко открыв рот, на лице радость и удовольствие).*

*Далее мама приподнимает Машу под мышки и усаживает к себе на колени, правым боком к себе. Маша сидит свободно, свесив ножки с маминых колен, правой рукой мама придерживает Машу, легко прижимая ее к себе за талию. Левую руку мама располагает перед Машей, на уровне ее пояса, ладонью кверху. Мама: «А давай теперь с тобой ладушки поиграем? Давай! Скажи, (напевает) ла-а-адушки-ладушки, где были у бабушки». Маша начинает хлопать своей правой рукой по маминой ладони в такт потешке. Мама: «А теперь второй ручкой!» Маша продолжает похлопывать правой рукой. Мама вытягивает правую руку так, чтобы ладонь оказалась под Машиной левой рукой, а левой рукой, расположенной позади Маши, прикасается и направляет Машину левую руку. Мама: «Второй ручкой давай. Второй. Вот этой». Маша начинает хлопать левой рукой. Мама: «Лааадушки-ладушки, где были у бабушки?» Маша снова хлопает правой. Мама пододвигает правую ладонь к левой руке Маши, левой рукой снова направляет Машину левую руку: «Вот этой». Маша тянется обеими руками к маминой ладони и хлопает двумя руками. Мама: «Вместе. А давай вот так». Мама берет Машины руки в свои за локти и направляет их так, чтобы Маша хлопала в ладоши. Мама: «Лааадушки-ладушки, где были у бабушки? Лааадушки-ладушки, где были у бабушки?» Помогает Маше хлопать в такт потешке, направляя Машины ручки. Маша улыбается широко открытым ртом, лицо выражает удовольствие.*

*Мама: «А давай вот это вот». Мама немного отклоняет Машин корпус назад, Маша теперь полулежит у мамы на коленях, положив голову на мамино предплечье. Мама двумя пальцами правой руки совершает «шагающие» движения по Машиной ноге вверх, начиная*

*от колена. Начинает декламировать потешку с выражением, загадочным голосом: «Идет коза ро-га-та-я за ма-лы-ми дев-ча-та-ми. Кто-о-о каши не ест, молока не пьет?» (В это время мамы пальцы шагают по Мишиному животу вверх. Маша замерла, повернувшись ухом к маминому лицу, лицо сосредоточенное, полуулыбка). «Того что? Забодаю — забодаю — забодаю!» На этих словах мама всеми пальцами тормошит Машину грудь. Маша улыбается широко открытым ртом, лицо выражает удовольствие. Мама смотрит Маше в лицо, повторяет: «Забодаю — забодаю — забодаю!»*

*Тут же мама выпрямляет пальцы на правой руке и ребром ладони легко ударяет Машу по ручке в сгиб кисти: «Тут пень», затем в сгиб локтя: «Тут колода». Засовывает пальцы Маше подмышку и щекочет ее: «А там холодная-холодная-холодная вода!» Маша беззвучно смеется, широко открыв рот.*

*Мама: «А давай в кузнец-молодец?»* *Левой рукой, на которой полулежит Маша, мама подхватывает машину левую ножку за коленку и приподнимает, правую руку сжимает в кулак и начинает постукивать Машу по пятке, приговаривая: «Кузнец-молодец. Расковался жеребец». Маша замерла. «Вот он зво-о-о-здь»* *Мама указательным пальцем «сверлит» Машину пятку. Маша не двигается и улыбается. «Вот подкова!»* *Мама щекочет пятку всеми пальцами. «Раз! Два! Три! Готово!»* *Мама в ритм потешки постукивает кулаком по Машинной пятке. Маша смеется и приподнимает вторую ногу. Мама: «Давай другую!»* *Мама повторяет потешку с соответствующими движениями с правой ногой Маши.*

Можно видеть, что общение в этом эпизоде не является ситуативно-личностным, это уже не просто взаимное непосредственное выражение эмоций, адресуемых ребенком и взрослым друг другу, но это и не деловое сотрудничество.

Эпизоды общения этого типа были обнаружены нами в видеоматериалах только в 9 парах. При дополнительном исследовании с привлечением домашних видеоматериалов мы могли выяснить, что в этих парах общение данного типа являлось преобладающим на протяжении примерно года — с 8 месяцев до двух лет, сосуществуя с кратковременными эпизодами ситуативно-личностного и началом ситуативно-делового общения.

Рассмотрим его существенные характеристики.

В классических работах М. И. Лисиной общение этого типа называется *«игровым общением без использования предметов»* [129, с. 120]. При описании ребенка второго полугодия жизни мы находим упоминание о таком общении: *«На первое место по эффективности выдвигались теперь воздействия взрослого, имевшие игровой характер (взрослый прячется и внезапно появляется перед ребенком, совершает его руками движения, как при игре в «сороку-ворону» или в «ладушки» и т. д.)»* [Там же, с. 114].

Экспериментальная ситуация с *«игровым общением без использования предметов»* предлагалась ребенку в упомянутом выше эксперименте [129]. В нем поведение ребенка сравнивалось в ситуациях непосредственно-эмоционального общения, игрового общения без использования предмета и общения, опосредованного предметом. Было обнаружено, что в игровой ситуации характер поведения ребенка резко изменяется по сравнению с поведением в ситуации непосредственно-эмоционального общения. Если в последней дети в возрасте от 10 до 15 месяцев уклонялись от ласки и демонстрировали смущение, то во время игры в «сороку-ворону», *«несмотря на то, что ребенок по-прежнему находится в той же физической близости к взрослому — сидит у него на руках — он гораздо чаще смело и открыто смотрит ему в лицо (эта реакция наблюдалась у 6 наших испытуемых из 7). Далее, становится более яркой эмоциональная окраска поведения — все дети при игре улыбаются, а четверо и смеются; отмечается двигательное оживление детей. Поведение ребенка становится инициативным — если в первой ситуации он отвечал взрослому, то теперь он становится деятельным участником взаимодействия: совершает раздражательные*

*действия, оказывает веселое сопротивление взрослому или побуждает его по окончании игры повторить понравившиеся ребенку движения» [Там же, с. 130]. Во время второй игры «в козу-дерезу» удовольствие ребенка проявляется еще в большей степени, «поскольку движения взрослого включают здесь элемент неожиданности, а заканчиваются прикосновением к груди ребенка» [Там же, с. 130].*

Можно видеть, что при анализе поведения испытуемых этого эксперимента описаны и ответные коммуникативные действия, и инициативные, и продолжительные эпизоды игрового взаимодействия. К сожалению, в обсуждении и выводах данной работы этой форме общения не было уделено специального внимания, она рассматривалась как вариант второй генетической формы общения со взрослым, первоначально названной «общением со взрослым в процессе совместных действий». Особенность этого общения состоит в том, что оно *«опосредствуется игровой и предметной деятельностью ребенка. В этой деятельности взрослый участвует на правах организатора, помощника и старшего партнера» [Там же, с. 117]. Позднее форма общения, опосредствованного предметной деятельностью ребенка, была названа «ситуативно-деловой» [130]. Поскольку названия для форм общения конструировались в школе Лисиной с акцентом на мотив, то предполагалось, что мотивационной основой игрового общения без использования предмета являлось достижение если не практического, то игрового результата.*

Рассмотрим еще один пример такого общения, в котором, в отличие от первого эпизода, появляется предмет, и это заставляет нас выйти за пределы анализа, предложенного Майей Ивановной.

**Пример.** *Маша (1 год 6 мес.) сидит на детском стульчике, мама сидит на полу рядом. Мама: «А давай мы вот с тобой что посмотрим» (у мамы в руках картонный круг диаметром примерно 20 см, с одной его стороны наклеена фольга — доньшко от коробки из-под торта. Мама держит диск перед лицом Маши на расстоянии*

примерно 30 см (как зеркало) и немного наклоняет его вперед-назад, чтобы световой блик попал на Машино лицо).

Маша: «Ыыы». Улыбается, вытягивает руки вперед и наклоняется вперед в попытке поймать диск, но промахивается. Поворачивается всем корпусом на стуле, машет руками перед собой в разных плоскостях, радостно вокализирует.

Мама: «Где, где?» (перемещает диск немного перед Машиным лицом так, чтобы блик попадал на ее глаза).

Маша (радостно): «Ыыыы!» Совершает поисковые движения вытянутыми руками перед собой, вертит головой. Руками наталкивается на маму, встает со стула, топчется вокруг мамы и шарит руками в воздухе — наталкивается на мамину руку с диском.

Мама (очень радостно и громко): «Аааа! Нашла!!!» (громко и радостно смеется). «Нашла, да? Ну ты садись, давай! Мама тебе покажет что-то!»

Маша вновь садится на стул, мама продолжает помахивать диском перед Машей — так, что световой блик быстро двигается по Машиному лицу. Маша на секунду замирает с сосредоточенным лицом, затем снова улыбается и вытягивает вперед руки в поиске предмета с радостным: «Ыыыыы!»

Мама: «Ах-ха-ха! Нашла, да?» Радостно смеется, продолжает двигать диском перед Машей: «Где. Где, где??»

Маша (радостно): «ЫЫЫЫЫ!!!!» шарит руками в воздухе, ловит мамину руку с диском.

Мама: (громко смеется) «Воооот!» Отдает диск Маше в руки. Маша выпускает диск из рук, он падает.

Мама: «Сейчас что мы будем делать? Сейчас мы вот возьмем, мама оденет» (мама надевает на голову фонарик на резинке так, что он оказывается у нее на лбу. Маша сидит на стуле, опустив голову, ждет. Свет от фонарика на маминной голове начинает попадать на

*ее грудь, она поворачивается к маме и вытягивает руки в сторону мамы, свет попадает ей на лицо).*

*Маша (улыбается): «Ыыыы!!!» Встает со стула, тянет руки в сторону маминой головы. Мама отклоняется от Маши, немного отползает, смеется. Маша делает несколько шагов, руки вытянуты вперед, ищет мамину голову, мама пьтится и громко смеется.*

*Маша (радостно): «Аааааа!!!!»*

*Мама: «А где лучик?».*

*Маша (радостно): «Ээээй».*

*Мама: «А где, ну-ка найди! Где?» (пересаживается так, чтобы быть напротив Маши, фонарик светит Маше в лицо). Маша садится на пол, тянет руки к маминой голове, мама немного двигается: «Ну, где, ищи ручками!»*

*Маша (улыбается): «Ыыыы!!!» Встает с пола, приближается к маме, щупает маму снизу вверх, радостно вокализует, смеется.*

*Мама: «Где фонарик? Где фонарик?» Маша находит мамины руки, они берутся за руки.*

Можно видеть, что в обоих эпизодах инициирует общение мама, она же предлагает и средства — в первом случае это игровые действия, включающие особую последовательность движений и телесных воздействий, сопровождающихся рифмованной ритмичной речью, придающей телесным действиям игровой смысл. Со стороны ребенка мы можем отметить единичные инициативные действия: например, когда Маша поднимает вторую ногу для продолжения игры в «Кузнец-молодец». Во втором случае, однако, игра уже не столь структурирована, она предполагает большую свободу поведения участников и значительно больший объем активности ребенка. Предметы во втором эпизоде используются не в своей культурно-фиксированной функции, а в иной — для извлечения сенсорного эффекта. Несмотря на использование зеркальца и фонарика в качестве предмета общения, это общение еще *не является*

*деловым сотрудничеством.* Здесь также нет совместных действий, направленных на получение предметного результата.

Упоминания об общении с подобным содержанием приводились в разделе 2.3., где оно описывалось как «песни и игры с прикосновениями», «тактильные игры», «игры с телом» [251, 299, 314 и др.]. В работе И. В. Блинниковой приводится описание игры данного типа: *«Исп. С. Н. (мальчик, 22 мес. 20 дней, ретинопатия недоношенных, светоощущение) демонстрировал великолепные моторные навыки, догоняя и «ловя» световое пятно луча фонарика. Он мог делать это бесконечно. Когда мать выключала фонарик, он поворачивался к ней, находил в ее руке фонарик и включал его. Когда же мать прекращала движение фонарика, и пятно замирало надолго, он подбегал к ней и начинал двигать ее рукой»* [43, с. 35]. Этот эпизод интересует автора в другом контексте — как признак наличия понимания постоянства объекта у детей с очень серьезными потерями зрения.

Если в основе такого общения лежат не деловые мотивы, то какие же? Ради чего предпринимается такое общение, или какие потребности ребенка удовлетворяются здесь, опредмечиваясь в каких-то определенных качествах и проявлениях взрослого?

Возможный ответ на этот вопрос находим в работах Е. Р. Баенской [33, 34, 36]. Разрабатывая понятие «совместно разделенное переживание», Елена Ростиславовна рассматривает, какими способами и с использованием какого содержания взрослый стимулирует, усиливает и продлевает положительные эмоциональные проявления ребенка. Например, в первом полугодии жизни ребенка, в рамках ситуативно-личностного общения, взрослый «зеркалит» его позитивные эмоции. Позднее — для расширения спектра позитивного аффективного опыта ребенка — взрослый начинает постепенно вносить в него *элементы новизны, острые переживания, неожиданные действия*, нарушающие стереотип сложившегося взаимодействия. Это происходит в первых коммуникативных играх, как их называет Е. Р. Баенская. При поддержке взрослого ребенка начинают радовать переживания, ранее его пугавшие: быстрое

приближение к нему («Забодаю-забодаю»), резкое нарушение равновесия («В ямку бух!»), внезапное прерывание привычного ритма («Сорока-ворона»).

Значение этих игр *для аффективного развития* Елена Ростиславовна видит в том, что в них развиваются механизмы адаптации к меняющимся, неопределенным условиям — механизмы экспансии. Эти механизмы позже участвуют в освоении предметного мира: *«В итоге к концу первого года у ребенка уменьшается стереотипная циркулярная активность в манипуляциях с предметами, игрушками; важной становится не столько повторяемость и надежность, сколько новизна, открытие новых возможностей... Появление любопытства, возможности при нарушении привычного хода событий испытать не растерянность и испуг, а интерес, лежит в основе развития настоящего исследовательского поведения»* [33].

Мы же рассмотрим значение первых коммуникативных игр *для развития мотивационной сферы*, то есть для развития личности, рассмотрим их место в линии коммуникативного развития и роль в процессе перехода к следующей ведущей деятельности.

Используя идею Е. Р. Баенской, мы можем видеть, что в этих играх, или, говоря другими словами, в общении этого типа, моментом, вызывающим позитивные эмоции, является новизна и острота впечатления: в играх в «Кисочку-лысочку», «Ладушки», «Козу рогатую», «Пень-колоду», «Кузнеца-молодца», «Сороку-ворону» — это *острота телесного впечатления*. Далее источником ярких эмоций становится предмет — но лишь в роли источника особых сенсорных впечатлений, как в приведенном нами втором эпизоде. Поводом для общения становится *«предметный эффект»* — яркий цвет погремушки, звук от бубна, ощущение от прикосновения меховой игрушки.

Таким образом, предметом общения (совместно разделенного радостного переживания) сначала становятся сложные, яркие телесные ощущения, а затем свойства предмета — тоже ощущения, но уже разномодальные и предметные.

В концепции А. Н. Леонтьева эмоции *«отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации*

*отвечающей им деятельности субъекта» [120, с. 151]. Следовательно, источник радости косвенно указывает на предмет потребности — и направляет нас к ее идентификации как потребности в новых впечатлениях. Эта потребность считается врожденной [45]. По М. И. Лисиной, она служит основой для познавательных мотивов общения, при формировании которых взрослый привлекателен для ребенка «как источник сведений и как организатор новых впечатлений» [128, с. 62].*

Познавательные мотивы общения в школе М. И. Лисиной не исследовались применительно к младенческому и раннему возрастам. Возможно, это произошло потому, что познавательные мотивы сразу стали понимать как *«мотивы общения детей со взрослыми на познавательные темы»* [Там же, с. 62], тем самым заведомо относя эти мотивы к более старшим, «вербальным» возрастам, а новые впечатления сводя к новым сведениям. В известном эксперименте А. Г. Ружской [193] с игрой «в телевизор» преобладание познавательных мотивов квалифицировалось в случае, когда ребенок предпочитал «в одиночестве поглядеть на заводную игрушку, появляющуюся из-за занавески», или послушать сказку.

В первом полугодии жизни в качестве ведущих рассматривались личностные мотивы, затем деловые. «Игровое общение без использования предметов», в терминологии М. И. Лисиной, также отнесено к ситуативно-деловому общению. Однако представляется, что ответ на вопрос о мотивационной основе данного типа общения может быть пересмотрен. И поводы для этого пересмотра можно найти в собственных текстах Майи Ивановны Лисиной, посвященных познавательным мотивам общения: *«...Ребенок обнаруживает тягу к новым впечатлениям, жадно ловя лучи света, напряженно прислушиваясь к разным звукам, замирая от прикосновения к своему телу. При этом чем сложнее и необычнее (т. е. информативнее) объект, чем больше он привлекает внимание, тем дольше к нему интерес ребенка... Потребность в новых впечатлениях рождает у детей стремление вступить в контакт с взрослыми..., мотивом является сам взрослый в одном своем определенном качестве: как*

*источник сведений и как организатор новых впечатлений ребенка»* [128, с. 62]. В приведенных выше транскрипциях видеофрагментов мы находим и ловлю лучей света, и замирание от прикосновений к телу; самостоятельно ребенок не может организовать себе столь интенсивный и богатый опыт — соответственно, потребность в новых переживаниях, а также в уже знакомых, но интенсивных, удовлетворяется взрослым и побуждает ребенка обращаться к нему.

В своем рассуждении мы позволим себе пойти дальше и предположить, что общение данного вида является самостоятельной формой — то есть **особым этапом онтогенеза общения**. Следуя логике М. И. Лисиной, выносившей в наименование формы общения его мотивационную сторону и указание на степень ситуативности контактов, оно может быть названо **«ситуативно-познавательным»**.

Попробуем охарактеризовать эту форму общения по пяти параметрам, обозначенным М. И. Лисиной.

Первым параметром, характеризующим форму общения, является **время возникновения**. В эксперименте М. И. Лисиной общение в данной форме поддерживали дети 10–15 месяцев [129]. В работе К. С. Симеоновой, также обнаружившей и описавшей данную форму, отмечается ее переходный характер между ситуативно-личностным и ситуативно-деловым общением и выделяется временной интервал — от 5 до 8 месяцев, когда она наблюдается у типично развивающегося ребенка [199].

В нашей выборке, составившей контрольную группу, самому младшему ребенку, демонстрировавшему феномены ситуативно-познавательного общения, было 5 месяцев. В возрасте 6 месяцев и старше эти феномены уже наблюдались наряду с феноменами ситуативно-делового общения. Наши данные не дают возможности ответить, имеется ли в жизни типично развивающегося ребенка период, когда ситуативно-познавательное общение является ведущей формой, и тем более определить его точные временные рамки. Такая задача требует проведения лонгитюдного исследования. У слепых недоношенных детей в нашем

исследовании ситуативно-познавательное общение зафиксировано, самое раннее, в 8 месяцев, а эпизоды с общением в этой форме обнаруживаются вплоть до 3 лет.

М. И. Лисина отмечала, что освоенные формы общения не исчезают из репертуара человека [130], а просто теряют свой доминирующий характер; примером игры, относящейся к этой форме общения и наблюдаемой в младшем школьном возрасте является, например, «Дюба-дюба-дони-мэ» — парная игра со сложными совместными движениями, включающими ритмичные хлопки и удары в ладоши под ритмичный бессмысленный текст.

Второй параметр — *место в системе жизнедеятельности ребенка*. Как и ситуативно-личностное общение, ситуативно-познавательное общение протекает в форме самостоятельных эпизодов.

Третий параметр — это *потребность*, в данном случае в новых впечатлениях, источником которых становится взрослый. Максимальный эмоциональный ответ ребенка вызывается уже не экспрессивно-мимическими воздействиями, а воздействиями игрового характера. В подобном игровом воздействии мать вызывает и поддерживает у ребенка особый эмоциональный опыт — удивления, восторга, напряженного ожидания, разряжающегося удовольствием от возбуждающего телесного воздействия [33]. Образно можно назвать ее поведение «опережающе-игровым» — для ребенка мать появляется как игровой партнер, заинтересованный в совершении осмысленных совместных действий и получении совместных ярких эмоциональных переживаний. Игровой смысл и эмоциональная заряженность новых ощущений и совместных движений являются обязательными характеристиками этого взаимодействия — выполнение ножками и ручками ребенка гимнастических движений без игрового смысла и сопровождающего яркого эмоционального опыта к развитию потребности в общении не приводит. Представляется, что мы можем говорить о появлении потребности в игровом общении, направленном на добывание и разделение новых ощущений, — по аналогии с возникновением потребности в общении, которая вместе с самой коммуникативной деятельностью возникает в тот момент, когда другой человек обнаруживается для ребенка «как личность, как субъект, как

*потенциальный партнер по общению»* [128, с. 59]. С выделением взрослого как потенциального партнера по игре — пока что в ее самом примитивном варианте, в виде совместных движений, наполненных новыми переживаниями, игровым смыслом и яркими позитивными эмоциями, — ребенок сам становится субъектом игрового действия.

Четвертый параметр — *ведущий мотив общения*. Мотивом ситуативно-познавательного общения является взрослый как организатор и участник игрового взаимодействия, поставляющего новый и яркий сенсорный опыт.

Особого обсуждения требует обсуждение *средств общения* в пределах данной формы. Очевидно, что экспрессивно-мимических операций для ее реализации уже недостаточно, а предметно-действенные операции в ней еще не участвуют, по крайней мере, на первых этапах ее существования. Феноменологический анализ ситуативно-познавательного общения позволяет настаивать, что средствами общения здесь являются *движения*. Сначала участие ребенка минимально и состоит в пассивных движениях — ребенок не сопротивляется материнским действиям с его ручками, ножками или всем телом. Позже его участие в совершении движений увеличивается: ответные коммуникативные действия ребенка в виде протягивания руки навстречу взрослому, например, в ответ на предложение поиграть в «Сороку-ворону»; выгибание корпуса из позы лежа на животе в ответ на прикосновение к животу, когда ребенок как бы подставляет животик торможению взрослого; совместные или самостоятельные осмысленные движения, включенные в потешку или стишок или иллюстрирующие ее содержание («*Мишка косолапый по лесу идет...*» или «*Шу, полетели, на головку сели*»); символические движения с комментариями взрослого («*Вооот, какие мы большие!*»). В первом приведенном эпизоде есть пример инициативного действия, запрашивающего взаимодействие данного типа, когда Маша подставляет правую ногу после того, как мама отыграла «кузнеца» с ее левой ногой. Менее структурированными движениями, выполняющими коммуникативную функцию, являются движения при игре в прятки, когда ребенок или взрослый прячется, накрывая свое лицо платком, а потом

«появляется», сняв платок с лица, или показанные во втором эпизоде движения, направленные на ловлю лучика. С развитием речи появляется и развивается участие в речевом сопровождении совместных или самостоятельных движений. Очевидно, что появляющиеся здесь направленные движения (например, протягивание руки в ответ на предложение игры) является промежуточным этапом для возникающего позже в ситуативно-деловом общении коммуникативного действия протягивания предмета в ответ на просьбу взрослого или в качестве запроса на совместное действие с ним.

В предыдущей работе была предложена идея о потребности в игровом общении — взаимодействии, состоящем в эмоционально заряженных совместных движениях с игровым смыслом — и о том, что результатом совместных действий является общая эмоция — радости, удивления, восторга [18]. Однако более обоснованной представляется мысль о том, что позитивные эмоции в результате взаимодействия отражают факт удовлетворения потребности и в ситуативно-личностном общении, когда ребенок выражает удовольствие в ответ на проявления доброжелательного внимания взрослого. Здесь позитивные эмоции — показатель удовлетворения потребности в новизне. Факт их разделения со взрослым, а также их усиления и продления вследствие разделения со взрослым, является крайне важным для истории психического развития ребенка. Потребность в новых впечатлениях вне общения ведет ребенка к предмету и находит удовлетворение в самостоятельных манипулятивных действиях с ним. Однако, *«оставаясь изолированным от общения, самостоятельный манипулятивный опыт, по-видимому, может утратить свою развивающую роль, и предметно-манипулятивная деятельность может оказаться тупиковой линией развития»*, — пишет К. С. Симеонова [199]. Здесь же — в ситуативно-познавательном общении — для ребенка появляется предмет как повод общения. Предмет не конкурирует с взрослым, он является фокусом их взаимодействия, он не разъединяет, а объединяет их. Тем самым подготавливается переход к ситуативно-деловому общению и следующей ведущей деятельности ребенка — предметной.

**Таким образом,** у некоторых слепых недоношенных детей обнаруживается **переходный период развития общения**, промежуточный между ситуативно-личностным и ситуативно-деловым общением, характеризующийся специфическим содержанием, собственными мотивами и средствами. По нашим предположениям, этот этап развития общения имеет особое значение для психического развития слепого ребенка.

### **2.3.3 Теоретическая реконструкция логики онтогенеза общения у слепых детей в младенческом и раннем возрасте**

Приведенные наблюдения и соображения дают возможность **реконструировать логику развития общения в младенческом и раннем возрасте**. Этот прием — реконструкции онтогенетического развития на основе данных отклоняющегося онтогенеза — все чаще становится ключевым в исследованиях по специальной психологии [35, 62, 107, 112, 113, 156 и др.].

Представляется возможным выделить **переходный период развития общения**, промежуточный между ситуативно-личностным и ситуативно-деловым общением, характеризующийся специфическим содержанием, собственными мотивами и особым значением для дальнейшего развития. Соответственно, цепочка этапов онтогенеза общения пополняется новым звеном: ориентировочный компонент общения (ОКО) — ситуативно-личностная форма общения (СЛО) — ситуативно-познавательная форма общения (СПО) — ситуативно-деловая форма общения (СДО).

Каждая форма общения ребенка может быть идентифицирована в его поведении набором специфических для нее феноменов — коммуникативных действий (Таблица 5).

Таблица 5 — Коммуникативные действия, свидетельствующие об освоении ребенком различных форм общения

	Коммуникативные действия ребенка
Ориентировочный компонент общения	Сосредоточение Поисковые действия, направленные на мать (например, прислушивание, ищущие повороты головы)
Ситуативно-личностная форма общения	Улыбка Вокализации Двигательное оживление Комплекс оживления
Ситуативно-познавательная форма общения	Совершает движение по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого Совершает игровые действия с предметом по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого
Ситуативно-деловая форма общения	Отдает/протягивает/бросает/толкает взрослому предмет Показывает предмет/действие с предметом/жест, изображающий действие с предметом взрослому Берет предмет и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого

Внутри каждой формы общения развитие идет от освоения специфических коммуникативных действий сначала в качестве ответа на инициативу матери, затем в функции инициативы, только потом это приводит к разворачиванию продолжительного диалога, устойчивого к помехам.

В диссертационном исследовании Т. П. Кудриной на материале исследования слепых недоношенных детей реконструирована динамика становления ситуативно-личностного общения. В общем виде она описана как ряд задач, последовательно решаемых парой мать — ребенок:

– *«Первоначально мать, присутствуя в зоне восприятия ребенка, становится источником наиболее значимых для него впечатлений. Вследствие этого ребенок выделяет мать (ее лицо) как объект восприятия и развивает поисковую активность, направленную на нее.*

– Далее мать, выражая личностное отношение к младенцу как к партнеру и собеседнику доступными для его восприятия средствами, становится субъектом общения, что актуализирует у ребенка потребность в общении и вызывает первые ответные действия.

– Затем, выделяя действия ребенка, придавая им коммуникативный смысл и поддерживая их, мать становится посредником в передаче культурно-фиксированных способов общения, что позволяет ребенку овладеть ими» [106, с. 9–10].

Следуя этой логике, попытаемся реконструировать динамику становления СПО и СДО.

**Освоение ситуативно-познавательной формы общения** можно представить как ряд задач, последовательно решаемых матерью и ребенком:

– организуя эмоционально насыщенные игры с совместным движением и «предметным эффектом», мать становится организатором нового опыта различных модальностей, — вследствие чего ребенок выделяет свой **двигательный и сенсорный опыт как предмет взаимодействия со взрослым**; прежде, чем поводом для общения станет функция предмета, им становится движение или ощущение, отнесенное к предмету;

– организованные взрослым игры с совместным движением и «предметным эффектом» становятся источником ярких эмоциональных переживаний, связанных с совместностью, — вследствие чего **ребенок выделяет мать и себя как партнеров по игровому взаимодействию**; это обеспечивает развитие содержания потребности в общении у ребенка — она преобразуется из потребности в доброжелательном внимании взрослого в **потребность в новых ярких ощущениях в игровом взаимодействии** (в виде совместного движения или яркого ощущения в сочетании с позитивным эмоциональным переживанием);

– поддерживая действия ребенка, совершаемые в контексте данного типа игр, мать становится посредником в передаче культурно-фиксированных способов игрового взаимодействия, что позволяет ребенку овладеть ими [18].

Решение этих задач обеспечивает переход к *ситуативно-деловому общению*, в рамках которого происходит освоение предметных действий. В ситуативно-деловом общении мать и ребенок решают следующие задачи:

– взрослый демонстрирует способы использования бытовых и игровых предметов, — вследствие чего ребенок выделяет общественный предмет и способ действия с ним *как повод для взаимодействия со взрослым*;

– взрослый, демонстрируя способы использования бытовых и игровых предметов, открывается ребенку как субъект предметных действий — носитель общественных способов действий с предметами, — вследствие чего у ребенка происходит дальнейшее развитие потребности в общении: потребность в игровом общении преобразуется в *потребность в деловом сотрудничестве*;

– поддерживая предметные действия ребенка, мать становится посредником в передаче новых средств общения, расширяя репертуар ребенка.

**Таким образом,** логика развития общения слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте описывается последовательностью этапов: ориентировочный компонент общения (ОКО), ситуативно-личностная форма общения (СЛО), ситуативно-познавательная форма общения (СПО), ситуативно-деловая форма общения (СДО). Результаты эмпирической проверки обозначенной логики приведены в следующем разделе.

#### **2.3.4 Эмпирическая проверка шкалы онтогенеза общения у слепых детей младенческого и раннего возраста**

Решение задачи эмпирической проверки уточненной шкалы онтогенеза общения, включающей 4 шага развития (ОКО — СЛО — СПО — СДО) предполагало:

1 — квалификацию коммуникативных действий у слепых детей;

2 — определение у них этапа развития общения — преобладающей формы общения и уровня ее развития, наличия в поведении «следов» освоенных форм общения;

3 — анализ распределения детей с разными этапами развития общения по возрасту).

Для квалификации коммуникативных действий у слепых детей был составлен перечень ключевых феноменов, относящихся к ОКО и трем формам общения. К ОКО относились феномены «сосредоточение» и «поисковые действия, направленные на мать», к СЛО — «улыбка», «вокализация», «двигательное оживление», «комплекс оживления».

Также были выделены коммуникативные действия детей, относящиеся к СПО и СДО:

– «Ребенок совершает движение по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого»;

– «Ребенок совершает игровые действия с предметом по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого»;

– «Ребенок отдает/протягивает/бросает/толкает взрослому предмет»;

– «Ребенок показывает предмет/действие с предметом/жест, изображающий действие с предметом, взрослому»;

– «Ребенок берет предмет и выполняет простое предметное действие по образцу, невербальному или вербальному указанию взрослого».

Примеры этих коммуникативных действий детей, совершаемых как в ответ на коммуникативные действия матери, так и в качестве инициативы, представлены в п.п. 2.4.1 и 2.4.2.

Далее видеозаписи взаимодействия каждой пары были проанализированы на наличие/отсутствие у ребенка коммуникативных действий каждого вида с определением этапа развития общения у ребенка. Этап развития общения у ребенка определялся наличием в его коммуникативном поведении ответных и инициативных коммуникативных действий, соответствующих данной форме общения, а также способностью поддерживать продолжительное общение с

матерью в данной форме. Этап «ситуативно-познавательное общение» (СПО) определялся у ребенка, если он мог продолжительно участвовать в играх типа «Ладушки» или играх с сенсорным свойством предмета, мог инициировать продолжение такой игры в случае ее прекращения.

Данные об этапе развития общения в экспериментальной группе были сопоставлены с возрастом детей. На рисунке представлено распределение детей первых трех лет жизни по этапам развития общения (Рисунок 1).

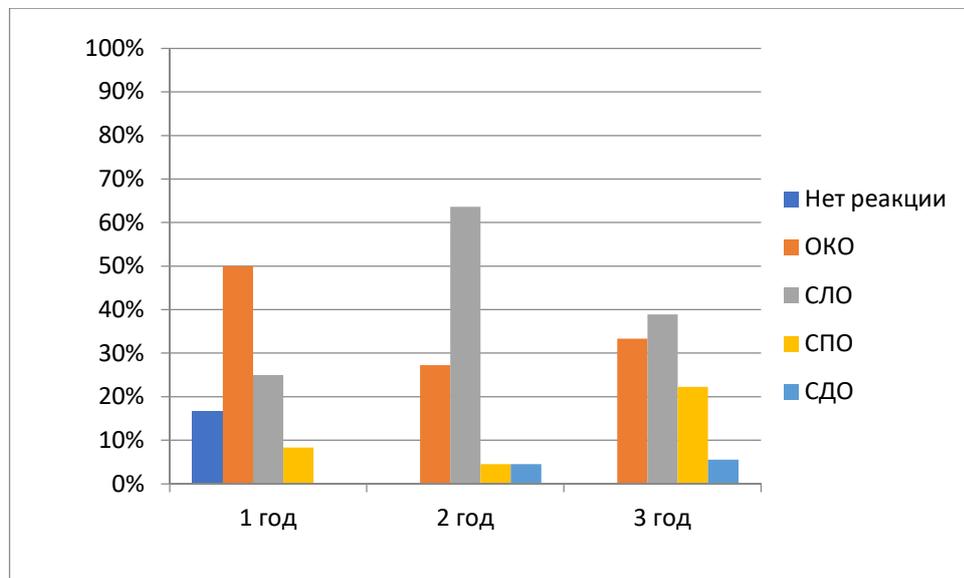


Рисунок 1 — Распределение слепых детей разного возраста по актуальным этапам развития общения

Из анализа диаграммы можно видеть, что в течение первого года жизни слепые дети в основном проходят два первых шага развития общения — осваивают ситуативно-личностную форму общения (25% слепых детей первого года жизни) и предшествующий ей ориентировочный компонент общения (50%). При этом наличие двух случаев достижения третьего шага — ситуативно-познавательного общения — свидетельствует о принципиальной возможности его развития в сроки, сопоставимые с нормативными.

На втором году жизни наблюдается, по сути, та же картина — 63,6% слепых детей второго года жизни демонстрируют освоенную ситуативно-личностную форму общения, у одного ребенка фиксируется возможность общения в ситуативно-познавательной форме, еще у одного — в ситуативно-деловой.

На третьем году 4 ребенка показывают ситуативно-познавательную форму общения и один — ситуативно-деловую, это 22,2% и 5,6% слепых детей третьего года жизни соответственно.

Таким образом, спонтанного перехода от этапа к этапу в ходе возрастного развития в первые три года жизни у слепых детей не происходит. Имеет место огромный разброс сроков, в которые слепые дети первых трех лет жизни осваивают описанные формы общения (Таблица 6).

Таблица 6 — Сроки выхода детей экспериментальной и контрольной групп на этапы развития общения вне специальной педагогической работы

Этап развития общения	Минимальный возраст, в котором этап квалифицирован в выборке		Максимальный возраст, в котором квалифицируется этап (без перехода к следующему)	
	Дети в контрольной группе	Слепые дети экспериментальной группы	Дети в контрольной группе	Слепые дети экспериментальной группы
Ориентировочный компонент общения (ОКО)	<b>20 дней</b>	<b>3 месяца</b>	<b>1 месяц</b>	<b>3 года</b> <sup>11</sup>
Ситуативно-личностное общение (СЛО)	<b>2 месяца</b>	<b>7 месяцев</b>	<b>4 месяца</b>	<b>3 года</b>
Ситуативно-познавательное общение (СПО)	<b>5 месяцев</b>	<b>8 месяцев</b>	<b>6 месяцев</b>	<b>3 года</b>
Ситуативно-деловое общение (СДО)	<b>6 месяцев</b>	<b>1 год 8 мес.</b>	<b>3 года</b>	<b>2 года 6 мес.</b> <sup>12</sup>

<sup>11</sup> Возраст 3 года является максимальным возрастом, в котором квалифицируется этап развития общения в нашей выборке, поскольку в нее не включены более старшие дети.

<sup>12</sup> Ситуативно-деловое общение зарегистрировано всего у двух детей экспериментальной группы, возраст одного из них обозначен в столбце с минимальным возрастом, возраст второго — в столбце с максимальным возрастом.

Итак, можно видеть, что при условии одинакового зрительного статуса исследованных детей и вне специальной психолого-педагогической работы слепые дети к 3 годам могут не освоить даже онтогенетически первую форму общения — или освоить две первых формы в сроки, сопоставимые с нормативными. В работе Т. П. Кудриной было показано, что необходимым условием становления у слепого ребенка первого года жизни общения в ситуативно-личностной форме является формирование у матери коммуникативных умений организовать пространство общения, инициировать, поддерживать и завершать диалог с ребенком [107]. Можно предположить, что условием становления следующих форм общения также являются коммуникативные умения матери, содержание которых будет обсуждаться ниже.

## **2.4 Выводы по главе 2**

Проведенный анализ методологических и теоретических оснований изучения общения в рамках культурно-исторического подхода и теории деятельности позволил выделить понятийный аппарат, продуктивно используемый для анализа развития эмпирических данных по коммуникативному развитию разных категорий детей с ОВЗ. Это описание развития общения как последовательного освоения форм общения, различающихся содержанием потребностей ребенка, удовлетворяемых в данной форме общения, ведущими мотивами и средствами общения. Освоение каждой новой формы общения при этом описывается как последовательное формирование у ребенка ответных коммуникативных действий, затем инициативных, затем способности поддерживать продолжительный, устойчивый к помехам содержательный диалог.

Анализ эмпирических данных с применением выбранного понятийного аппарата позволил сформулировать следующие выводы относительно коммуникативного развития слепых детей первых лет жизни.

Во-первых, все формы общения у слепых детей формируются со значительным отставанием, и их феноменологическая картина изменена по сравнению с типичным развитием.

Во-вторых, в развитии общения слепого ребенка обнаруживается особый этап, который может быть обозначен как ситуативно-познавательная форма общения, переходная между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами. Общение в ситуативно-познавательной форме удовлетворяет потребность ребенка в новых впечатлениях, источником которых становятся предлагаемые взрослым позитивно эмоционально заряженные совместные движения с игровым смыслом и «сенсорные эффекты» предметов. Ведущим мотивом общения в данной форме является взрослый как организатор новых привлекательных впечатлений и игровой партнер; средствами общения являются направленные и эмоционально выразительные движения, а также эмоциональные экспрессии. Вне специальной психолого-педагогической работы развернутая ситуативно-познавательная форма общения наблюдается в 9 случаях (дважды на первом году жизни — 8,3% случаев; в одном случае на 2 году жизни — 4,5%; 6 случаев на третьем году жизни — 33,3%).

В-третьих, в соответствии с нашей гипотезой ситуативно-познавательное общение у слепого ребенка является одним из необходимых условий развития ситуативно-делового общения. Вне специальной психолого-педагогической работы появление ситуативно-делового общения было зафиксировано в двух случаях.

В-четвертых, некоторые данные, полученные в зарубежных эмпирических исследованиях, а также отдельные случаи в нашей выборке, указывают на принципиальную возможность коммуникативного развития слепого ребенка в сроки, сопоставимые с нормативными, что ставит вопрос об условиях, необходимых для реализации такого варианта.

### ГЛАВА 3. РЕКОНСТРУКЦИЯ ЛОГИКИ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

#### 3.1 Теоретические основы исследования развития предметной деятельности у слепых детей

Предметной деятельности и ее развитию в онтогенезе уделялось сравнительно мало внимания как в психологии развития, так и в коррекционной психологии. В отличие от общения и игры — других ведущих деятельностей детства, ставших центральной темой эмпирических исследований и теоретических построений на многие годы, — предметной деятельности, как справедливо заметил Д. Б. Эльконин более 40 лет назад, «не очень повезло» [244, с. 3].

Особенности развития предметной деятельности у детей с различными ограничениями состояния здоровья первых трех лет жизни изучались в работах Л. Б. Баряевой, Е. Г. Березиной, М. В. Братковой, А. А. Катаевой, С. Б. Лазуренко, Л. С. Медниковой, Н. Н. Павловой, Е. А. Стребелевой, А. А. Чарыковой и др. [37, 38, 40, 42, 47, 90, 144, 218, 237, 238 и др.]. В данной работе не ставится задача анализа их результатов. Фокусом данной работы являются первые шаги становления предметной деятельности у *слепых детей*, но прежде требуется обращение к исследованиям развития предметной деятельности, выполненным в общей и возрастной психологии.

Мысль о том, что предметная (или, как тогда говорили, предметно-орудийная) деятельность является ведущей в раннем возрасте, высказывается в классической работе Д. Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» [247]. Предметная деятельность, по Д. Б. Эльконину, является вторым периодом в первой эпохе детского развития — эпохе раннего детства. Первым периодом является первое полугодие жизни

ребенка, в котором ведущей деятельностью является непосредственно-эмоциональное общение.

Смысл предметной деятельности состоит в том, что в ней происходит *овладение общественно выработанными способами действий с предметами*.

Даниил Борисович объясняет, откуда появляется эта задача в развитии ребенка. Она обусловлена радикальной спецификой развития человека по сравнению с развитием животного. Рождаясь, ребенок попадает не в природную среду, наполненную физическими объектами, — он попадает в пространство вещей, которые придуманы и созданы человеком, имеют функциональное назначение и используются определенными способами. Ребенок должен научиться использованию огромного множества предметов и орудий — использованию строго по назначению и принятыми способами. При этом *«на предмете не написаны его общественное происхождение, варианты действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации...»* [248, с. 75]. Это путь *культурного* развития, первые шаги которого связаны с освоением человеческого быта, когда ребенок перенимает и усваивает культурные (в том числе и орудийные) способы удовлетворения физиологических потребностей, передвижения и размещения своего тела в пространстве, организации бытовой жизни, использования предметов обихода и выполнения простых трудовых действий. Значение этих шагов не сводится к самообслуживанию и самостоятельности в быту. Овладение действиями с общественными предметами означает принципиально отличный от натурального способ развития человека. Это не адаптация животного к естественной природной среде<sup>13</sup>, это начало освоения ребенком достижений человечества, накопленных к моменту его рождения. Этот этап открывает новые возможности вхождения в культуру: освоение значения предметов и действий с ними неразрывно связано с развитием речи, поскольку каждый предмет и действие имеют свое имя; на основе предметной деятельности и речи зарождается

<sup>13</sup> «Ребенок — не обезьяна, которая, будучи помещена в изолированные условия естественного эксперимента в человеческой семье, вынуждена приспосабливаться к действиям с предметами человеческого обихода», — пишет С. Л. Новоселова [157, с. 42].

игра, в которой на следующем этапе развития ребенок будет осваивать мир социальных отношений — следующий слой культурного опыта человечества. Предметная деятельность *«определяет развитие практически всех психических процессов и личности ребенка в целом»* [205, с. 3]; в ее рамках развивается сенсорный опыт ребенка (различение форм, величины, тяжести, цвета, фактуры и т. д.), произвольные движения и умение производить целесообразные действия, появляются первые общие представления о форме, величине, цвете и т.д. [180].

**Развитие операционально-технической стороны<sup>14</sup> предметной деятельности** представлено овладением диапазоном конкретных действий с предметом. В отличие от движения, **действие с предметом** имеет *результат* — от его простого перемещения в пространстве, изменения его положения или формы — к извлечению из него сенсорного эффекта (например, звука) и далее — к его использованию по принятому в культуре назначению. В действии с предметом важен именно результат, а процесс его достижения инвариантен<sup>15</sup>: оно может быть осуществлено путем различных движений и с помощью различных частей тела. В связи с этой направленностью действия с предметом на результат процесс действия аффективно заряжен: действие с предметом может быть успешным или не успешным и сопровождаться соответствующей эмоциональной реакцией.

Наивысший уровень овладения действиями с предметом представлен **«предметными действиями»**. Даниил Борисович называет предметными действиями *«исторически сложившиеся, закрепленные за определенными предметами общественные способы их употребления...»* [249, с. 188].

Предметные действия ребенок осуществляет с двумя группами предметов. Во-первых, это **предметы обихода**: предметы мебели, одежда, посуда, карандаши т.д. Во-вторых, это **игрушки**: кубики, формочки, лопатки, совки, а также сюжетные игрушки, представляющие модели настоящих предметов. Игрушки

<sup>14</sup> Развитие мотивационно-потребностной стороны предметной деятельности будет обсуждаться ниже, в связи с психологическими механизмами, обеспечивающими развитие смену ведущей деятельности и развитие ее операционально-технической стороны.

<sup>15</sup> В работах Б. Д. Эльконина показано, что действие не всегда направлено на результат, также оно может быть направлено на соответствие образцу и в этом смысле «ритуально»; примером бытового действия такого типа может служить еда с помощью вилки и ножа.

являются «носителями эталонных свойств предметов, созданных человеческой культурой» [157, с. 43], однако для ребенка второго года жизни сюжетная игрушка также является предметом, с которым связаны определенные манипуляции, например машинка — это предмет, который можно катать, а не изображение настоящего автомобиля [250]. Кроме того, ребенку открывается и мир «взрослых» предметов, непосредственно недоступных ребенку (например, посуда для приготовления пищи, бытовые приборы и гаджеты). Часть предметов являются **орудиями** (например, ложка, веник, совок), действия с ними называются орудийными. Другая часть используется непосредственно, действия с ними называются **ручными** (предметы одежды, мебели, мыло и т. д.) [60]. *«Развитие предметных действий проходит сложный путь, в котором переплетены действия с разными категориями предметов и внутри которого игровые действия дифференцируются от собственно предметных»* [243, с. 80].

Действия с предметами-орудиями задают достаточно жесткую логику их использования, требуют устойчивых и однозначных операций — движений (классический пример — использование ложки требует определенного положения и сложной и точной траектории движения руки ко рту); игрушки таких жестких правил не задают и допускают большую свободу движений с ними. Предмет может переходить из категории в категорию, например, наполненная чашка, используемая для питья, не допускает наклона и переворачивания; та же пустая чашка может быть использована для игры в самых разных положениях.

При овладении действиями с предметами-орудиями *«ребенок прямо сталкивается с общественными способами их употребления и с требованиями взрослых, являющихся носителями этих способов... Взрослый не только показывает ребенку соответствующее действие, но действует совместно с ним, руководит действиями ребенка до тех пор, пока они не приблизятся к образцу»* [Там же, с. 83]. Орудийные действия не изобретаются ребенком самостоятельно, они являются результатом обучения взрослым, *«с самого начала выступают перед ребенком как общественно заданные»* [Там же, с. 87]. Действия с игрушкой, хотя и не предполагают жестко фиксированной последовательности

операций, также осваиваются по показу взрослого и проходят ряд этапов в своем становлении.

**Задачей данного раздела** является систематизация немногочисленных данных по развитию действий с предметом, полученных экспериментальным путем в культурно-исторической возрастной психологии: описание эволюции действий с предметом через выделение этапов с их содержанием и критериями перехода от одного этапа к другому, уточнение терминов, фиксирующих различные формы действий с предметами в ходе их развития. Материалом для систематизации послужили экспериментальные исследования Р. Я. Лехтман-Абрамович [125], предложившей шкалу развития действий с предметами, имеющую шесть делений; Ф. И. Фрадкиной [226], изучавшей развитие игры в раннем детстве; М. И. Лисиной [129, 131, 132], изучавшей развитие действий с предметом в их взаимосвязи с общением, — и их обобщения, сформулированные Д. Б. Элькониным в «Детской психологии», в «Психологии игры» (в главе «Особенности общения ребенка со взрослыми в ходе развития предметных действий») и в статье «Заметки о развитии предметных действий» [243, 244, 249].

**«Предыстория» развития действий с предметами.** Наиболее ранние феномены, которые можно отнести к «предыстории» развития действий с предметами, зафиксированы Р. Я. Лехтман-Абрамович в период от 2 до 4–5 недель. Это появления *зрительного и слухового сосредоточения, сопровождающегося торможением импульсивных движений* в ответ на дистантный нерезкий раздражитель. Автор называет первый этап действий с предметами «активным бодрствованием» и квалифицирует эти проявления как первую активную форму деятельности сенсорно-двигательной системы ребенка — то есть не как реакцию, а как поведение.

Вторым этапом развития является «сенсорная активность», когда в период от 1 до 2,5–3 месяцев у ребенка можно наблюдать *рассматривание* предметов, длительностью до 3 минут, *слежение взглядом за движущимся предметом, поворот головы и глаз к источнику звука, реакцию оживления в ответ на*

*зрительные и слуховые стимулы.* Эти проявления квалифицируются Р. Я. Лехтман-Абрамович как признаки возникновения предметного восприятия («ребенок начинает относить ощущения к вызывающим их предметам») [125, с. 8] и появление положительного эмоционального отношения к предмету. Рахиль Яковлевна называет данный этап этапом «сенсорной активности», различая сенсорную и моторную активность и относя начало моторной активности в виде произвольных движений конечностей к следующему этапу. Позднее был исследован произвольный характер движений глаз при рассматривании предмета [80]. Было показано, что активность восприятия реализуется в его моторном компоненте, образно говоря, глаз, «ощупывая» предмет, обнаруживает его. Эмоциональная реакция в виде двигательного оживления при этом возникает не на сенсорное воздействие, а на обнаруженный предмет.

Третий этап, названный этапом «преддействий» (2,5–4,5 месяца), включает *«ощупывание и рассматривание ребенком своих рук, повторное размахивание рукой еще без контроля глаза над этим движением, редкие единичные похлопывания ногой и первые ... попытки протягивания рук к объекту»* [125, с. 11]. Также здесь наблюдается *удерживание вложенного в руку предмета*, попытки менять позу и *цепляние* (направление руки к объекту, физический контакт с ним без дифференцирования движений отдельных пальцев руки). Квалифицируются эти действия как переход от непроизвольных к произвольным движениям, обеспечивающийся соединением сенсорной и моторной стороны восприятия, и начало развития хватания. Как уже было сказано, интеграция сенсорного и моторного опыта обнаруживается уже на предыдущем этапе, а здесь расширяется спектр вовлеченных анализаторов.

Эти же феномены зафиксировала М. И. Лисина в работе «Развитие познавательной деятельности детей первого полугодия жизни» [132]: первыми проявлениями познавательной деятельности, зафиксированными в ее эксперименте у детей в возрасте 2,5 месяца, были *сосредоточение с торможением деятельности*, имевшей место при зрительном предъявлении игрушки. При прикладывании игрушки ко рту ребенка были обнаружены

попытки удержать игрушку в этом положении руками (тыльной стороной ладони или предплечьями), а также *двигательное оживление*, сопровождаемое положительно эмоционально окрашенными вокализациями и улыбкой/смехом. Эти факты кое-что добавляют к наблюдениям Р. Я. Лехтман-Абрамович. Можно видеть, что первый опыт опредмечивания ощущений локализован в области рта, именно там возникает первая интеграция сенсорного и моторного компонентов восприятия — сенсорных ощущений, полученных в результате активного ощупывания, позволяющая обнаружить предмет. В результате мы можем видеть, что обнаруженный ртом предмет вызывает эмоциональное отношение, проявляемое в виде двигательного оживления. В области зрительного восприятия этот процесс у испытуемых М. И. Лисиной еще не произошел — там наблюдалось только сосредоточение.

Задачей работы Майи Ивановны было систематическое описание того, *«каким образом дети раннего возраста обследуют предметы, как разворачивается при этом их комплексная познавательная деятельность, какие реакции, в каком порядке и в каких сочетаниях они при этом выполняют»* [132, с. 16]. В эксперименте 20 детям, воспитывавшимся в Доме ребенка, на фиксированное время предъявлялась игрушка (в одной пробе игрушку подносили к глазам ребенка, в другой — прикладывали ко рту, в третьей — вкладывали в руку; в четвертой — перемещали перед ребенком), далее предъявлялась озвученная игрушка (визуально и вкладыванием в руку), далее предъявлялись две игрушки (разные по цвету, затем — разные по размеру). Замерялись длительность и различные параметры качества двигательных реакций глаза, руки, рта, а также проявлений эмоций (улыбка и смех, двигательное оживление, вокализации — при смотре на игрушку). Замеры производились в возрасте 2,5 мес., 3,5 мес., 4,5 мес., 5,5 мес. и 6,5 мес.

В эксперименте было показано, что уже в 2,5 месяца появление игрушки перед ребенком вызывает не разрозненные локальные реакции, зависящие от того, в какой модальности был предъявлен объект, а сложные изменения поведения, направленные на комплексное исследование предъявляемого объекта с помощью

более чем одного анализатора и сопровождающиеся положительными эмоциями. М. И. Лисина использует для их описания термин **«познавательная деятельность»**, противопоставляя свою позицию предшествующей традиции говорить об ощущениях и восприятиях младенца, относящихся к разным модальностям и описываемых отдельно друг от друга. В более поздней публикации, осмысливая снова результаты данного эксперимента, Майя Ивановна дает содержательное определение познавательной деятельности младенца: *«В состав последней мы включаем собственно познавательные двигательные реакции глаза, руки, рта<sup>16</sup> и эмоциональные, голосовые и общие двигательные, реакции детей, возникающие у них при столкновении с внешним объектом одновременно или последовательно друг за другом. При этом двигательные реакции органов чувств мы относим к операциональной стороне познавательной деятельности и объединяем термином «собственно познавательная деятельность» или «познавательные реакции». Сопутствующие же реакции, характеризующие отношение ребенка к предмету и действиям с ним (эмоциональные голосовые реакции и общее двигательное возбуждение), мы условно обозначаем термином «познавательная активность» [126, с. 69]. В работе 1982 года «Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками» понятие **«познавательной активности»** определяется как *«состояние готовности к познавательной деятельности, то состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее... состояния, еще не являющиеся деятельностью, но уже свидетельствующие о готовности к ней (признаки интереса, внимание, сигналы о настройке на начало работы)»* [131, с. 22]. В этом понимании познавательная активность становится мишенью диагностики психического развития детей от рождения до 3 лет, разработанной Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, Т. В. Ермоловой, С. Ю. Мещеряковой, — последователями школы М. И. Лисиной. По их мнению, уровень развития познавательной активности ребенка отражает потребностно-мотивационную*

---

<sup>16</sup> Майя Ивановна в своей работе не выделяет слуховые познавательные реакции, не имеющие заметного двигательного компонента, однако отмечает, что в случае предъявления звучащей игрушки познавательные реакции детей выражены ярче.

сторону предметной деятельности. *«Показателями познавательной активности являются интерес ребенка к предметам, стремление к обследованию и действий с ними, настойчивость, эмоциональная вовлеченность в деятельность»* [71, с. 17].

В упоминаемой работе для описания познавательных действий ребенка используется термин *«ориентировочные действия»*, или *«ориентировочно-исследовательские действия»*. К ним авторы относят такие действия, как *«трогает, царапает, берет в руки, в рот, рассматривает, кусает, лижет, ощупывает, вертит в руках»* [Там же, с. 33]. Более привычным является использование термина «ориентировочные действия» в широком смысле. П. Я. Гальперин выделяет ориентировочную часть в любой человеческой деятельности и считает ее главной стороной, необходимой для ее успешного осуществления [60]. Функция ориентировочно-исследовательских действий состоит в отражении объекта, построении его образа [162]. То же можно сказать и о термине «перцептивные действия», описывающем произвольные действия восприятия, направленные на построение психического образа [79]. Представляется, что использование этих терминов более уместно относительно более поздних ступеней онтогенетического развития. Применительно к младенческому возрасту нами будет использоваться термин **«познавательные действия»**, описывающие направленные движения ребенка, обеспечивающие обнаружение предмета и его первичное обследование.

Представляется резонным объединить выделенные Р. Я. Лехтман-Абрамович этапы «сенсорной активности» и «преддействий» в один период, содержанием которого являются **познавательные действия**, включающие сенсорный и моторный компонент анализаторной активности различных модальностей и ведущие к обнаружению (восприятию) предмета и возникновению к нему эмоционального отношения. Таким образом, предыстория появления действий с предметами может быть представлена в виде двух этапов, содержанием первого из которых является **сосредоточение**, свидетельствующее об обнаружении сенсорного воздействия, а содержанием второго —

**познавательные действия**, осуществляемые группой анализаторов, и **комплекс оживления**, свидетельствующие о появлении предметного восприятия и эмоционального отношения к объекту.

**Предметно-манипулятивные действия.** Переходом от предыстории развития действий с предметами к его истории считается появление **акта хватания** (4–5 месяцев). Акт хватания включает в себя обнаружение объекта на достигаемом расстоянии, направленное движение одной или обеих рук в направлении объекта, контакт с ним, захватывание и последующее удержание его<sup>17</sup>.

Во избежание терминологических недоразумений необходимо зафиксировать значимые феноменологические различия между «актом хватания», знаменующим собой переход к предметно-манипулятивным действиям, и хватательными движениями, наблюдающимися на предыдущем этапе. Там (этап познавательных действий) *«ребенок начинает удерживать вложенный в его руку предмет, с которым он таким образом вступает в длительный контакт. Удерживание представляет собой преддействие, которое возникло на основе так называемого ладонного рефлекса, существовавшего еще с первого периода и продленного благодаря возникшей только сейчас возможности произвольного тонического напряжения отдельных мышечных групп»* [125, с. 11]. Ладонный рефлекс (или реакция защелкивания) имеется у новорожденного, заключается в обхватывании прикоснувшегося к ладони предмета; его интенсивность поначалу такова, что позволяет ребенку некоторое время удерживать в воздухе свое тело. В течение первого месяца этот рефлекс постепенно усиливается, но затем он постепенно подавляется. Схватывающие движения осуществляются в отношении предметов, оказавшихся «под рукой» — вложенных в руку взрослым или тех, с которыми непреднамеренно произошел тактильный контакт.

Акт хватания имеет другую природу. Настоящий акт хватания характеризуется *«предварительным приданием кисти и пальцам характерного*

---

<sup>17</sup> В западных работах становление у слепых детей умения обнаружить объект и дотянуться до него (reaching) стало отдельным направлением исследований, результаты этих работ будут обсуждаться в другом разделе.

*полусогнутого положения, необходимого для быстрого и точного осуществления реакции» [178, с. 289].*

Таким образом, акт хватания постепенно трансформируется из сенсомоторной реакции в действие с предметом. Содержание этой трансформации состоит в том, что движения руки *«продельывают относительно быструю, иногда даже малозаметную в своей динамике для постороннего, но хорошо улавливаемую опытным наблюдателем эволюцию от недифференцированного захватывания предмета всеми пальцами и прижимания его к ладони до захватывания посредством противопоставления большого пальца остальным» [125, с. 17].* К концу первого года заканчивается освоение тонкой дифференцировки позы руки в соответствии с величиной, формой и назначением предмета [178].

По мнению всех исследователей, появление акта хватания переводит развитие действий с предметами на **новый этап — манипулирования предметами**. По шкале Р. Я. Лехтман-Абрамович, на четвертом этапе действие с предметом оформляется в своих сущностных характеристиках — оно начинает быть направленным на определенный объект, а затем на результат (добыть, рассмотреть с разного ракурса, вызвать звук). Длительное предпочтение объекта, возможность его выбора из двух, позитивная эмоция в ответ на получение объекта отражают целенаправленность действия, возникающую на этом этапе, который получил название «простых результативных повторных предметных действий». Первым примером простого результативного повторного действия является хватание предметов, находящихся на достигаемом расстоянии, затем оформляется выпускание его из рук и хватание другого. Ребенок на этом этапе многократно притягивает предмет к себе, рассматривает, затем ощупывает, затем облизывает; размахивает предметом, толкает предмет, чтобы вызвать звук; постукивает одной игрушкой о другую. Одновременно происходит детальное рассматривание предмета со всех сторон [191], своеобразное «ощупывание глазом» [243]. Р. Я. Лехтман-Абрамович квалифицирует события этого этапа как возникновение устойчивых представлений о некоторых простых и постоянных

свойствах объектов (возможность движения и звучания, постоянство существования при исчезновении из поля зрения и т. д.). На данном этапе в действие ребенка включается воспоминание об эффекте, получаемом в прошлом, и представление о будущем результате действия. В поведении ребенка появляется узнавание, ожидание и повторение, ребенок многократно повторяет действие ради воспроизведения его результата.

М. И. Лисина [132] также отмечает качественные изменения познавательной деятельности при сравнении результатов замеров в 3,5 и 4,5 месяца. До 4,5 месяцев имеет место содружественная работа только руки и рта, а в 4,5 месяца наблюдается *«сложная форма содружественной работы, в которой участвуют одновременно и глаз, и рука, и рот. В этих случаях ребенок вначале выделяет игрушку зрительно, затем схватывает ее рукой, а потом попеременно подносит ее то к глазам, то ко рту, многократно повторяя ее рассматривание и ощупывание ртом. Эпизодически включается также вторая, свободная рука ребенка, которой он трогает игрушку, легко поглаживая или с силой ковыряя и царапая ее»* [132, с. 42]. Нужно отметить, что рука участвует в познавательной деятельности не как орган познания, а как *«инструмент для захватывания, удержания и манипулирования предметом»* [Там же, с. 43]. В 4,5 месяца впервые наблюдались попытки детей *«отобрать игрушку у экспериментатора и самостоятельно ею манипулировать»* [Там же, с. 46]. М. И. Лисина квалифицирует этот сдвиг так: *«В период от 3,5 к 4,5 мес. совершается переход от пассивного, в основном созерцательного отношения к объекту, к активному и действенному способу его познания. Этот переход совершается благодаря овладению ребенком простейшими движениями руки и использованию последних для приближения, удержания предмета и манипулирования им»* [Там же, с. 46].

В работе Ф. И. Фрадкиной для описания возникающих вместе с актом хватания действий с предметом используется термин **«неспецифическое манипулирование»**, в котором зафиксирован тот факт, что дети действуют с разными игрушками одинаковыми способами: *«постукивают, ставят, тащат в рот, размахивают»* [226, с. 46].

В работах С. Л. Новоселовой период с 2 до 7 месяцев называется **«ознакомительной игрой»**, содержанием которой являются манипулятивные действия ребенка с предметом, а значением — накопление ребенком практических знаний о предмете [158].

Развитие неспецифического манипулирования заключается в появлении **«соотносимых действий»** — нового вида действий с предметом, в которых предмет соотносится либо с другим предметом, либо с местом в пространстве (7–10 месяцев, пятый этап по Р. Я. Лехтман-Абрамович). Ребенок может отбросить, оттолкнуть предмет от себя; двигать предмет относительно себя (например, справа налево). Новое в манипулировании двумя предметами состоит в том, что оно осуществляется не ради звука, возникающего, например, при их ударе друг об друга (это предыдущий шаг), а ради их сближения — отдаления, соединения — разъединения. Ребенок ставит, нанизывает, кладет один предмет на другой, вкладывает, всовывает один предмет в другой и т. д. Появляются простые двуактные действия: «открыть — закрыть», «нанизать — снять», «вложить — вынуть». В этих действиях происходит дифференциация функций двух рук, согласование их действий, но самое главное — ориентация в простых пространственных отношениях.

Шестой шаг на шкале развития действия с предметом Р. Я. Лехтман-Абрамович — это **«функциональное действие»** (от 10 мес. до 1 года 3 мес.). Речь идет о действиях, когда ребенок начинает при манипулировании учитывать специфические свойства предметов: катить шарообразное и «колесное», нажимать на пищащее, трясти гремящим и т. д. В приводимых формулировках мы пытаемся подчеркнуть, что ребенок еще не ориентируется на специфическое «культурно зафиксированное» действие с каждым предметом (когда он научается «катить мяч или тележку», или «греметь погремушкой»). Безусловно, в функциональных действиях проявляются первые обобщенные знания ребенка о свойствах и функциях вещей — звучать по-разному, катиться, всовываться, выниматься и т. д. Р. Я. Лехтман-Абрамович квалифицирует это как выделение функции предмета, появление сравнения и различения объектов по их функции. М. И. Лисина

называет эти действия **«специфическими манипуляциями, учитывающими лишь физические свойства предметов»** [127, с. 74]. Д. Б. Эльконин пишет, что *«...функциональные действия с предметами не являются еще собственно предметными действиями, хотя последние и появляются на основе специфического манипулирования. Здесь нет еще отношения к вещи как к предмету, в котором фиксированы именно способы действия с ним и который требует приспособления отдельных движений к этим исторически сложившимся способам»* [243, с. 79].

В работе Ф. И. Фрадкиной «Этапы развития игры в раннем детстве» [226] **«специфическими действиями с игрушкой»** называются наблюдаемые в 10–11 месяцев подражательные действия с изобразительной игрушкой. Содержание этих действий состоит в воспроизведении показанных взрослым 2–3 предметных действий с игрушкой. Ф. И. Фрадкина подчеркивает, что это еще не изобразительная игра, поскольку ребенок еще не отображает моменты жизни, а просто повторяет способы действия взрослого, причем с теми самыми или точно такими же предметами, с которыми эти действия были первоначально выполнены вместе со взрослым<sup>18</sup>. Пересказывая работу Ф. И. Фрадкиной в книге «Детская психология», Д. Б. Эльконин называет эти действия **«специфическими манипуляциями с игрушкой»**, что, несомненно, является более точным определением [243].

Таким образом, развитие действий с предметами, происходящее после возникновения акта хватания, заключается в освоении разнообразия манипуляций — сначала неспецифических («простых результативных повторных предметных действий» и «соотносимых действий»), затем специфических манипуляций («функциональных действий», учитывающих пространственные свойства объекта, и подражательных «специфических манипуляций с игрушкой»).

<sup>18</sup> В работе С. Л. Новоселовой предметно-специфические действия считаются содержанием изобразительной игры, наблюдающейся у ребенка в возрасте с 8 месяцев до 1 года 6 месяцев. В качестве примера предметно-специфического, изобразительного действия С. Л. Новоселова приводит такое описание: «...<ребенок> направленно берет погремушку за ручку, подносит к глазам, рассматривает ее, потряхивает и прислушивается к звучанию» [158, с. 11]. По Р. Я. Лехтман-Абрамович, это «функциональное действие». Можно видеть, что использование одной и той же терминологии не означает одинакового понимания содержания терминов даже у ученых, относящих себя к продолжателям традиции культурно-исторической теории и теории деятельности.

Следующим этапом развития действий с предметами становится овладение предметными и орудийными действиями, а также предметными действиями в контексте отобразительной игры.

**Предметные и предметно-орудийные действия.** Приступая к описанию феноменологии развития предметных действий в возрастной психологии, приходится констатировать, что таких исследований единицы. Привычным и традиционным для культурно-исторической возрастной психологии, опирающейся также на деятельностный подход, является исследование *роли предметной деятельности* и предметного действия для развития высших психических функций, в первую очередь, восприятия, мышления и речи (то есть деятельность как принцип исследования и объяснения). Но исследование становления самой предметной деятельности и действия представляет собой методологический вызов — в связи с тем, что *«действие не является натуральной данностью, оно не «есть» в том же смысле, в каком бытуют натуральные объекты»* [241, с. 12]. Видимо поэтому существующим феноменологическим описаниям развития предметных действий более 50 лет<sup>19</sup>, а эмпирические исследования, предметом которых стала динамика развития предметных действий у детей, единичны [95, 199, 190].

Вероятно, исторически первым описанием динамики развития предметного действия, являются стадии овладения ребенком орудийным действием [60]. Различия между ручными и орудийными действиями заключаются в том, что при выполнении орудийных движений рука должна подчиняться не логике движения, а логике инструмента. Каждое орудие предполагает способ его употребления, который выработан человечеством, поэтому овладение им предполагает усвоение социально-исторического способа работы [60].

П. Я. Гальпериным экспериментально выделены четыре стадии овладения ребенком орудийным действием [60]. На первой стадии, названной «стадией целенаправленных проб», ребенок производит множество проб, не различая

---

<sup>19</sup> Напомним, что задачей данного раздела является систематизация феноменологии развития действий с предметами (динамики овладения ими). Механизмы их развития будут обсуждаться ниже.

удачные и неудачные. На второй стадии — «стадии подстерегания» — ребенок, наряду с быстрыми пробами иногда задерживается, уловив благоприятное положение орудия, и пытается медленно и осторожно его использовать. На третьей стадии ребенок пытается преднамеренно и упорно воспроизводить движение, которое он зафиксировал в прошлом опыте как успешное; П. Я. Гальперин называл эту стадию стадией «навязчивого вмешательства», имея в виду вмешательство мышления ребенка в его практическую деятельность. На четвертой стадии — стадии «объективной регуляции» — ребенок гибко применяет приемы, учитывая объективные свойства предметов и возникающие по ходу действий помехи.

В проведенном эксперименте П. Я. Гальперина интересовало зарождение и развитие наглядно-действенного мышления, он показал, что мышление развивается из практической деятельности, перенимая от нее ее приемы и возможности. Однако, по справедливому замечанию Д. Б. Эльконина, в реальной жизни ребенок не является изобретателем орудийных действий. Задачу овладения орудием ребенку ставит взрослый, он же предоставляет ребенку способ — или в виде образца, или в виде словесной инструкции. Соответственно, динамика овладения орудием в реальной жизни отличается от описанной П. Я. Гальпериным: *«Так, первая стадия проб может при усвоении вовсе не выступать; на второй стадии «подстерегание» удачных положений будет относиться к уже показанным взрослыми действиям; и на третьей — упорство и настойчивость также будут проявляться по отношению к этим действиям. Но и в этих случаях предлагаемые способы усваиваются в процессе практической деятельности самого ребенка с предметом действия, подлежащего усвоению»* [243, с. 87].

Очень важным фактом, касающимся освоения предметных и орудийных действий, в отличие от предметно-манипулятивных, является то, что они не опираются на ориентировочные действия ребенка. Поскольку, по словам Д. Б. Эльконина, на предмете и орудии не написан способ его употребления,

принятый в данной культуре, ребенок не может и не должен самостоятельно его открывать; он осваивает этот способ *по образцу, предоставленному взрослым*.

Это положение иллюстрируется результатами исследования Ф. И. Фрадкиной [226], посвященного **становлению действий с игрушками**. По словам Д. Б. Эльконина, овладение действиями с игрушкой представляет собой особую линию усвоения предметных действий [243]. Эти действия не требуют таких точных движений и жестко фиксированных операций, как орудийные действия. При этом в отличие от взрослого, для которого игрушка — это предмет, созданный специально для ребенка и изображающий настоящий предмет, для ребенка игрушка является такой же вещью, как и всякий другой «настоящий предмет» [243].

Первым этапом (10 мес. — 1 год и 1 месяц) является *подражание способам действий взрослого с предметами*. Сначала (10–11 месяцев) ребенок проделывают те же действия с предметом, что и взрослый, но только в совместной деятельности со взрослым или по его совету, например, укладывает куклу спать. Чуть позже (1 год — 1 год 1 месяц) ребенок может многократно и самостоятельно повторять 2–3 действия, которые ранее *много раз* производились в совместной игре со взрослым. Важно отметить, что эти действия производятся *только с теми* игрушками, которые употреблял взрослый и только так, как он показывал. Ф. И. Фрадкина считает, что эти действия еще не являются отобразительной игрой с игрушкой, — это манипулирование предметами тем способом, который был показан взрослым, то есть **специфические манипуляции с предметом** [226].

На втором этапе (от 1 года и 3 месяцев) появляется *игра, отображающая моменты жизни ребенка*. Сначала ребенок переносит освоенные действия на разные предметы и игрушки: поит из чашки не только куклу, но и собачку, лошадку, пьет сам из пустой чашки «понарошку». Затем ребенок начинает воспроизводить действия из своей повседневной жизни — без предварительного многократного показа. «В этом случае мы встречаемся с новым способом усвоения действия — усвоением путем наблюдения за действиями взрослых»

[245, с. 91]. Для инициирования такой игры ребенку может быть достаточно напоминания, совета, предложения взрослого. Ф. И. Фрадкина подчеркивает, что игру провоцирует чаще не игрушка, а предмет обихода, с которым ребенок воспроизводит действие, соответствующее его предназначению (подносит пустую чашку или ложку ко рту, перелистывает книгу, издавая нечленораздельные звуки и т. д.) По своей сути эти действия представляют собой практическое освоение назначения общественного предмета, *«предмет используется в игре так же, как в обычной жизни, нет никакого игрового «преобразования» предметов»* [226, с. 51].

Таким образом, отобразительная игра — это освоение *назначения* реального предмета; ребенок действует с предметом в соответствии с его назначением вне участия воображения, это *«частный случай освоения предметных действий»* [Там же, с. 52].

Следующие этапы развития игры (после 2 лет) связаны с включением воображения (включение в игру отсутствующих, воображаемых предметов, замена их словом или предметами–заместителями и т. д.), что означает разделение развития игровых действий и развития предметных на две различные ветки. Усовершенствование действий с предметами происходит в ходе употребления этих предметов в практической деятельности, а в предметной игре ребенок усваивает общественную функцию предмета, его назначение.

Таким образом, Ф. И. Фрадкина выделяет следующую последовательность стадий в освоении ребенком *предметного действия*:

- 1) воспроизведение образца действия с конкретным предметом, показанного взрослым в совместной деятельности;
- 2) перенос действия с предметом, показанного взрослым в совместной деятельности, на другие предметы;
- 3) совершение действий с предметом, ранее наблюдаемого ребенком в поведении взрослых, но без специального показа в совместной деятельности.

В выделенных стадиях просматриваются две линии развития предметных и орудийных действий. Во-первых, это *обобщение предметного действия*: от совершения действия с одним-единственным тем самым предметом к переносу действия на сходные предметы и в новые условия; эта линия продолжается в отделении действия от предмета, которое позже можно наблюдать в возможности произвести действие с воображаемым предметом, затем с предметом-заместителем, не имеющим предметной специфики (например, палочкой), затем с «неподходящим» предметом, имеющим свое собственное назначение [154]. Также эта линия проявляет себя в постепенном сокращении предметного действия в контексте игры (уже за рамками раннего возраста) к его схематичному обозначению.

Вторая намеченная линия развития предметного действия — это *индивидуализация* — постепенный переход действия от совместного к индивидуальному. Первым этапом является совместное действие, в котором взрослый действует руками ребенка, и тогда *«и ориентация, и исполнение, и оценка действия находятся на стороне взрослого. Затем возникает частичное или совместно-разделенное действие. Взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его»* [161, с. 216]. Затем взрослый может передать исполнительскую часть действия ребенку, когда ребенок действует по показу взрослого. Затем действие может быть совершено на основе речевого указания. То есть демонстрация *образца предметного действия* сворачивается от многократного показа взрослым в совместной деятельности к речевому напоминанию о наблюдениях ребенка за повседневным поведением взрослого. Б. Д. Эльконин [241] добавляет к этой линии наблюдение о том, что переход от совместного действия к индивидуальному не является плавным. В процессе индивидуализации действия ребенок начинает отличать действие взрослого с ним (или им — его руками, например) от своего действия и управлять объемом вмешательства взрослого, например, протестовать против слишком большого объема помощи — то есть требовать место для собственной активности, бороться за свое поле действия.

Использование образца является ключевой характеристикой овладения предметным действием. Сначала ребенок принимает из образца и усваивает общую схему действия — по сути, функцию, назначение предмета; затем — в длительном процессе — происходит овладение операционно-технической стороной действия. Эти планы освоения разведены во времени, первый значительно опережает второй. В примерах Д. Б. Эльконина его внук Андрей уже знает, что игрушку заводят ключиком, а мячик из-под дивана можно достать палкой, но еще не умеет этого делать [244]. То же касается бытовых действий: *«Ребенок двух лет знает и понимает, что такое «одевать», «есть», «мыть», «кормить» и т. п.; он может произвести эти действия, например, по отношению к кукле. Но, конечно же, он не умеет самостоятельно мыться, часто не умеет еще правильно есть, одеваться и т. д.»* [49, с. 26].

Понимание Д. Б. Эльконым **развития операционально-технической стороны** орудийного действия трансформируется от прилаживания действия к физическим свойствам предмета к приспособлению действия к образцу [245, с. 92]. Освоение операционально-технического состава действия происходит внутри образца. *«Таким образом, происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию, а включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение последнего ориентацией на отдельные свойства предмета-орудия»* [Там же, с. 95]. Ребенок **строит образ действия**, тождественный тому образцу, носителем которого является взрослый. Он совершает разнообразные пробы и, опираясь на санкции взрослого, включает или не включает их в образ действия. Б. Д. Эльконин [241] добавляет несколько «узловых пунктов» превращения образца в образ собственного действия. Во-первых, важной частью построения образа предметного действия является освоение ограничительной функции образца. Образец задает не только то, как нужно действовать, но и то, как действовать нельзя. Ребенок может ощутить разницу только, обращая к взрослому пробу заведомо неправильного действия: *«Испытание образца как ограничения является необходимым для построения самим ребенком образа действия»* [241, с. 15]. Вторым важным пунктом является

замечание, что, осваивая предметное действие, ребенок строит не отдельное (одно) образцовое действие, а процесс его систематического воссоздания в новых ситуациях. Здесь образец должен превратиться в опору движения, с его помощью процесс воссоздания предметного действия может обрести ритм и форму (в качестве примера Б. Д. Эльконин приводит ситуацию преодоления естественных препятствий при ходьбе).

Таким образом, третья линия развития предметного действия — это **сформированность и полнота образа предметного действия**, оценить которую можно лишь косвенно, по уровню выполнения предметного действия (динамическим характеристикам, скорости и точности достижения результата, соответствии эталонному действию, количеству ошибок, ритмичности и т. д.).

За рамками раннего возраста разворачивается четвертая линия развития предметного действия — это его осознанность, которая развивается от выделения способа действия посредством речи-указания к возможности передачи способа действия другому посредством речи-объяснения [95].

Таким образом, в раннем возрасте предметное и орудийное действие ребенка развивается:

- 1) от конкретного к обобщенному;
- 2) от совместного с взрослым к самостоятельному;
- 3) от схематичного к «реалистичному».

По намеченным линиям можно видеть, что, в отличие от предметно-манипулятивного действия, предметное действие ребенка не может быть полностью автономным: в своем развитии и реализации оно включено в **ситуацию взаимодействия с взрослым**. Это обстоятельство становится очевидным при анализе классических текстов, посвященных предметным действиям ребенка: они обсуждаются либо в терминах совместной со взрослым деятельности, либо в неразделимом единстве с ситуативно-деловым общением, а выделение феноменологии, относящейся исключительно к предметной деятельности, весьма затруднительно.

В «Психологии игры» Д. Б. Эльконина лейтмотивом описания процесса освоения предметного действия является совместная деятельность. Настаивая на том, что ребенок не открывает функцию предмета самостоятельно — взрослый передает ребенку общественно-выработанные способы употребления предметов, Даниил Борисович вносит *каждое совершение* предметного действия ребенком в контекст совместной деятельности со взрослым, говоря, что предметное действие *опосредуется их отношениями*: «Производя (не осваивая, а производя! — Е. А.) действие, ребенок эмоционально превосхищает социальные последствия его выполнения, т. е. положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого» [250, с. 187]. Взрослый контролирует осуществление действия и дает оценку действиям ребенка.

В «Заметках о развитии предметных действий в раннем детстве» (1978) понимание значения совместной деятельности ребенка со взрослым углубляется: «Для ребенка смысл производимого им действия заключается в том, что оно производится или совместно со взрослым, или ради выполнения поручения взрослого. Это означает, что **смысловой центр ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, — взрослый и совместная деятельность с ним**» [245, с. 94].

Дальнейшее развитие этих идей мы находим в «Заметках о развитии предметных действий II» Бориса Данииловича Эльконина. Важнейшее замечание, которое мы находим в этой работе, заключается в наблюдении, что во всех известных примерах Д. Б. Эльконина с внуком Андреем речь идет не о действиях ребенка, а о **«совокупном действии»**<sup>20</sup>, в котором не менее важным является действие взрослого в ответ на вызов ребенка. Внутри совокупного действия действие ребенка является обращением к взрослому, инициативой: ребенок обращается к взрослому самим содержанием действия, обращает взрослому свою

<sup>20</sup> Это понятие появляется в более поздней работе Даниила Борисовича: «...Главное — совокупное действие. В нем меняется характер ориентации. Ориентация на действие другого есть одновременно ориентация своего действия. Ориентация на материально-предметные условия подчинена ориентации на действия другого... Главное, что непосредственная ориентировка на реальные предметные условия действия (то, что А. Н. Леонтьев называл операцией) включена и определена в совокупном действии ориентацией на действия другого!..» [246, с. 518].

пробу. По мнению Б. Д. Эльконина, рождение действия знаменуется тремя переходами:

- 1) от спонтанного функционирования — к функционированию по образцу;
- 2) от реакции на результат действия — к актуальному переживанию телесного чувства собственной активности (ребенок отмечает действие как свое);
- 3) от подражания образцу или приспособления к инструкции взрослого — к означиванию образца действия или инструкции взрослого именно как *образца*, а взрослого — как носителя образцов (имеется в виду то, что ребенок придает значение, особую значимость образцу и его носителю — взрослому).

В систематизированном виде эволюция действий с предметами представлена в таблице 7.

Таблица 7 — Эволюция действий с предметами на первом году жизни ребенка

Этап развития действий с предметами	Другие термины для описания этапа и его феноменов	Достижение в психическом развитии
<b>1 этап — Сосредоточение</b>	« <i>этап активного бодрствования</i> » [Лехтман-Абрамович Р. Я., 1949]	Обнаружение воздействия в поле восприятия
<b>2 этап — Познавательные действия</b>	« <i>этап сенсорной активности</i> »; « <i>этап преддествий</i> » [Лехтман-Абрамович Р. Я., 1949] « <i>познавательная деятельность</i> » [Лисина М. И., 1974]; « <i>ориентировочные / ориентировочно - исследовательские действия</i> » [Диагностика ..., 2003]	Обнаружение / восприятие <i>предмета</i> (включает переход от произвольных к произвольным движениям в акте восприятия) Возникновение эмоционального отношения к предмету
<b>3 этап — Предметно-манипулятивные действия</b>	« <i>этап простых результативных повторных предметных действий</i> »; « <i>этап соотносимых действий</i> »; « <i>этап функциональных действий</i> » [Лехтман-Абрамович Р. Я., 1949]; « <i>неспецифическое и специфическое манипулирование</i> » [Фрадкина Ф. И., 1949; Лисина М. И., 1978]; « <i>ознакомительная игра</i> » [Новоселова С. Л., 1975]	Устойчивые представления о постоянных свойствах объектов (их сенсорных эффектах, элементарных функциях); ориентация в простых пространственных отношениях объектов
<b>4 этап — Предметные действия</b>	« <i>орудийное действие</i> » [Гальперин П. Я., 1998]; « <i>совокупное действие</i> » [Эльконин Б. Д., 2014].	Овладение <i>культурно-фиксированным</i> способом действия с предметом в соответствии с его назначением и культурным образцом исполнения

**Итак**, в разделе представлена последовательность овладения ребенком *операционально-технической стороной* предметной деятельности; по результатам анализа литературы реконструирована следующая последовательность овладения действиями с предметами:

- сосредоточение (обнаружение воздействия);
- познавательные действия и комплекс оживления (обнаружение предмета и эмоциональная реакция на него);
- предметно-манипулятивные действия;
- предметные и орудийные действия.

Содержание каждого этапа представлено в таблице 8.

Каждая из этих стадий (за исключением сосредоточения) в свое время периодически объявлялась самостоятельной деятельностью. М. И. Лисина [132] объединяет познавательные двигательные реакции глаза, руки и рта, а также эмоциональные, голосовые и общие двигательные реакции детей, возникающие примерно в 2,5 месяца в ответ на предъявление игрушки понятием **«познавательная деятельность»**. Неспецифические манипуляции, развивающиеся у ребенка с появлением акта хватания, объединяются в **«предметно-манипулятивную деятельность»**, которой даже присваивался статус ведущей для второго полугодия первого года жизни [71, 130, 199<sup>21</sup>]. В других работах вся эта эволюция объединяется понятием **«предметная деятельность»**: *«От шести месяцев до полутора лет ведущей деятельностью служат предметные действия детей, которые постепенно усложняются, проходя путь (а) от неспецифических манипуляций, когда ребенок одинаково действует с любыми предметами, через (б) специфические манипуляции, учитывающие лишь физические свойства предметов, (в) к манипуляциям также специфическим, но основанным уже на исторически сложившихся способах употребления предметов»*, — пишет М. И. Лисина в работе «О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни» [127, с. 211].

<sup>21</sup> Есть основания полагать, что в упоминаемом тексте М. И. Лисиной термин «предметно-манипулятивная деятельность» употребляется как синоним «предметной» [см. с.85], а вот в двух других упоминаемых работах ведущей деятельностью называются именно предметно-манипулятивные действия.

Таблица 8 — Феноменология и сроки развития операциональной стороны предметной деятельности на первом году жизни ребенка

	1 этап. Сосредоточение	2 этап. Познавательные действия	3 этап. Предметно-манипулятивные действия	4 этап. Предметные действия
<b>Феномены, составляющие содержание этапа</b>	<p><b>Замирание</b> (торможение импульсивных движений)</p> <p><b>Зрительное сосредоточение</b> (фиксация взгляда)</p> <p><b>Слуховое сосредоточение</b></p>	<p><b>Прислушивание</b></p> <p><b>Мануальные</b> (ощупывание, схватывание и удерживание вложенного предмета, цепляние)</p> <p><b>Оральные</b></p> <p><b>Зрительные</b> (рассматривание, слежение взглядом за движущимся предметом)</p> <p><b>Комплекс оживления на предмет</b></p>	<p><b>Акт хватания</b></p> <p><b>Неспецифические манипуляции с предметом</b> (простые результативные повторные и соотносимые действия)</p> <p><b>Специфические манипуляции с предметом</b>, направленные на извлечение сенсорного эффекта (функциональные и подражательные специфические действия с предметом / игрушкой)</p>	<p><b>Предметное (ручное) действие</b></p> <p><b>Орудийное действие</b></p> <p><b>Отобразительное игровое действие</b></p>
<b>Сроки в норме</b>	2–5 недель	1 — 4–4,5 мес.	От 4 мес. до 1 г. 3 мес.	С 10–11 мес.

Представляется, что подтвердить статус деятельности означает указать, в чем состоит ее предмет, выяснить мотив, описать разновидности составляющих деятельность действий и операций, что требует специального эмпирического исследования; на статус ведущей должны указать зарождающиеся в ней новообразования, оказывающие решающее влияние на дальнейший ход развития. Не ставя на данном этапе перед собой подобной задачи, рассмотрим результаты исследований, в которых развитие действий с предметами исследовалось у **слепых детей** младенческого и раннего возраста.

## **3.2 Результаты исследований развития действий с предметами у слепых детей младенческого и раннего возраста**

В данном разделе представлен анализ результатов исследований развития действий с предметами у слепых детей младенческого и раннего возраста. Задачей анализа стало соотнесение эмпирических тифлопсихологических результатов, полученных в различных теоретических парадигмах, со сконструированной в предыдущем разделе шкалой, включающей четыре деления. По нашим предположениям, динамика освоения действий с предметами слепыми детьми младенческого и раннего возраста должна иметь как качественную, так и возрастную **специфику**.

Основные эмпирические работы, так или иначе описывающие развитие действий с предметами у детей с глубокими нарушениями зрения, сделаны в следующих теоретических парадигмах или контекстах:

- 1) в контексте моторного развития;
- 2) в рамках анализа когнитивного развития — в контексте изучения развития понимания постоянства объекта;
- 3) в контексте формирования игровых умений.

Проанализируем их, опираясь на шкалу, обозначенную в предыдущем разделе, и постараемся уточнить ее деления с учетом данных, полученных при изучении развития слепых детей раннего возраста.

### **3.2.1 Исследования развития действий с предметами у слепых детей в контексте изучения их моторного развития**

В исследовании И. В. Блинниковой [43] приводятся некоторые данные, касающиеся действий слепых детей с предметами; они получены в ходе анализа их моторного развития. В ее работе принимали участие 15 детей первого года жизни и 10 детей второго года жизни с диагнозами ретинопатия недоношенных,

атрофия зрительного нерва, врожденная патология сетчатки, не связанная с недоношенностью, инфекционное поражение периферии зрительного анализатора. Острота зрения варьировалась от светоощущения до 0,2 на одном глазу.

Первая группа фактов, обозначенная И. В. Блинниковой, — это отсутствие различий с контрольной группой в таких пробах, как «хватает собственную ногу во время игры; тянет руку, кольцо в рот; перекладывает объект из руки в руку» (данные о возрасте, в котором слепые дети выполняют эти пробы, не приводятся) [43, с. 27]. Описанные действия с предметами представляют собой неспецифические манипуляции (по Р. Я. Лехтман-Абрамович, простые результативные повторные действия), которые дети с типичным развитием осваивают в возрасте от 4 до 7 месяцев. Можно видеть, что при нарушениях зрения ребенок может в нормативные сроки освоить познавательные и манипулятивные действия с предметом, который изначально доступен (собственные рука и нога, предмет, вложенный в руку).

Вторая группа фактов из ее работы, имеющая отношение к развитию действий с предметами, — это результаты проб, в которых *«движение индуцируется сенсорными стимулами...»* [Там же, с. 26], а мы могли бы уточнить, что речь идет о дистантных стимулах. В одной экспериментальной пробе из теста Бэйли *«взрослый держит перед ними (детьми) игрушку или разговаривает с ними, находясь впереди и сверху от ребенка»* [Там же, с. 26]. Эта проба используется для оценки моторного развития ребенка, в частности, для провокации у него таких движений, как «поднимает голову на 90 градусов» и «переворачивается со спины на бок». И. В. Блинникова пишет: *«Зрячие дети или имеющие значительный остаток зрения выполняют эту пробу хорошо... Желание увидеть и удержать привлекательный объект (к которым относится и сам взрослый), в поле зрения стимулирует в данном случае развитие моторной активности. Выполняя эту пробу с детьми, имеющими серьезные нарушениями зрения, экспериментатор потряхивает погремушкой или звонит в колокольчик, но дети реагируют слабо, и реакция быстро угасает»* [Там же, с. 26]. Шесть

детей 4–5 месяцев и четыре ребенка 7–9 месяцев с нарушениями зрения не выполняли или только частично выполняли эти пробы.

Еще один факт: *«Дети от четырех до пяти месяцев с серьезными нарушениями зрения не демонстрируют тянущегося движения к погремушке, которой потряхивают в пределах досягаемости. В то же время они хватают предмет, если им дотронуться до их ладони, и манипулируют им...»* Таким образом, автор **не обнаруживает акта хватания в нормативные сроки (4–5 месяцев)** и интерпретирует эти данные как отставание в развитии аудиомоторной интеграции: *«В пробах, где движение индуцируется звуковыми стимулами, у детей с нарушениями наблюдается значительное ухудшение качества двигательных актов. При этом их качество напрямую зависит от сохранности зрительного анализатора»* [Там же, с. 26].

Вопрос о развитии акта хватания на основе слуховой информации у слепых детей мы будем подробно обсуждать ниже. Здесь хотелось бы обратить внимание на другой аспект исследования. В интерпретацию И. В. Блинниковой негласно заложена посылка о том, что двигательная реакция человека возникает на визуальную или слуховую информацию, автоматически запускается просто фактом появления воздействия в перцептивном поле.

Однако мы знаем, что зрячий ребенок дает двигательную реакцию в виде направленного движения не на визуальную или слуховую стимуляцию, а на *привлекательный предмет*. И превращение сенсорного воздействия в восприятие предмета происходит в ходе «этапа познавательных действий», в ходе рассматривания, прослеживания, прикосновений, прислушиваний, — «ощупывающих движений» глаза, руки и рта в первые месяцы жизни.

Эти познавательные действия, по-видимому, и наблюдаются у детей с нарушениями зрения, когда предмет вкладывается им в руку. Схватывание предмета в ответ на прикосновение им к ладони, отмеченное в 4–5 месяцев, — это еще не акт хватания. Оно имеет рефлекторную природу и только запускает познавательные действия, результатом которых как раз и будет предметное восприятие. Опредемчивание слухового ощущения, как мы увидим ниже, — особая

задача, требующая длительного опыта контактного взаимодействия со звучащим предметом. Звук вне тактильного контакта с предметом для слепого ребенка, даже если и выделяется из общего звукового фона, не сигнализирует о наличии физического объекта в зоне восприятия, следовательно, не побуждает к движению. Этим же можно объяснить, во-первых, зависимость выполнения проб второй группы от сохранности зрительного восприятия — вероятно, остаточное зрение позволяет «опредметить» звук, выделить объект в поле восприятия и отреагировать на него движением. Во-вторых, это подтверждается успешностью выполнения данных проб при предъявлении хорошо знакомых и любимых звучащих игрушек в более старшем возрасте: *«От 10 до 12 мес. дети с серьезными нарушениями зрения начинают тянуться к звучащему предмету (это делают четверо из пяти). При этом они выказывают очень жесткие предпочтения в звуковой стимуляции. Другими словами, они тянутся только к знакомым и любимым ими звучащим игрушкам»* [Там же, с. 29]. Звук хорошо знакомой игрушки, то есть побывавшей в руках или во рту, опредмечен, следовательно, он — как знак предмета — вызывает направленное движение и эмоциональный отклик.

Вот еще пример, подтверждающий нашу интерпретацию: *«В 7–8 мес. у детей наблюдается поисковое поведение в том случае, если предмет выпадает у них из руки. Например, если ребенок сидя держал мячик или игрушку и уронил его на мягкую поверхность, он начинает искать его рукой и поворачивает тело в эту сторону. В то же время отсутствует поисковое поведение на предмет, который звенит, когда его бросают (звук ложки, падающей на металлическую поверхность) ...»* [Там же, с. 31]. Можно видеть, что реакцию ребенка вызывает не звук, а предмет, который ребенок держал в руках. Долгая научная полемика о том, что важнее для понимания слепым ребенком постоянства объекта — звук или предварительный тактильный контакт, — будет описана в следующем параграфе.

Для нас важно, во-первых, еще раз подтвердить, что результатом этапа познавательных действий различных модальностей является предметное восприятие. Только после опредмечивания ощущений — то есть выделения

предмета в поле восприятия — к нему может появиться эмоциональное отношение и импульс к захватыванию.

Во-вторых, мы должны признать, что пробы, в которых ребенку с нарушениями зрения предлагается звучащий предмет, не являются эквивалентом пробы, в которой зрячему ребенку предлагается яркий предмет. В сноске И. В. Блинникова отмечает, что *«очень трудно смоделировать ситуацию, когда дети в норме могли бы тянуться к невидимой звучащей игрушке, находящейся в пределах их досягаемости»* [Там же, с. 28], но и это не увеличивает тождество ситуаций: чтобы звук стал сигналом невидимой игрушки, ребенок должен пройти определенный путь развития действий с предметом. Очевидно, что привлекательным предметом, способным побудить к движению, для слепого ребенка мог бы быть знакомый ему заранее понравившийся объект, который он может опознать по звуку, однако наличие такого опыта также означает другую степень на пути развития действий с предметами.

В-третьих, должны быть пересмотрены и выводы, сделанные И. В. Блинниковой: *«Обобщая полученные данные, можно сказать, что дети, подверженные зрительной депривации, наибольшие трудности испытывают в тех пробах, где необходимы сенсомоторная интеграция и самоинициированные движения»* [Там же, с. 28]. С нашей точки зрения, описываемые в работе трудности слепого ребенка отражают особый путь формирования у него **предметного восприятия**, в частности, опредмечивания слухового ощущения, для которого слепому ребенку нужен обширный опыт контактного взаимодействия со звучащим предметом.

В этом контексте можно видеть, что возникновение направленного движения к объекту и его захватывание с удержанием, слитые у зрячего ребенка в едином акте хватания, у слепого ребенка имеют автономную историю формирования. В работе Т. П. Кудриной этот феномен описан как изменение последовательности этапов развития движений рук: *«В отличие от зрячего ребенка, который сначала тянется к привлекательной игрушке, слепой младенец сначала научался захватывать предмет при тактильном контакте, а*

*способность дотягиваться до предмета формировалась позже на основе развития слуховых ориентировочных реакций и слухо-моторной координации»* [106, с. 41]. Если захватывание контактного предмета с его удержанием, опирающееся на рефлекторные механизмы, формируется практически в те же сроки, что у типично развивающегося ребенка, то развитие направленного движения руки слепого ребенка к предмету разворачивается в длительную историю, ставшую в зарубежных исследованиях предметом специального изучения.

### **3.2.2 Исследования направленного движения рук к предмету у слепых детей в контексте изучения понимания постоянства объекта**

С одной стороны, в западных работах направленное движение рук к предмету (reaching) исследуется в контексте моторного развития наряду с ползанием и ходьбой; эти три навыка рассматриваются как континуум поведения, направленного на взаимодействие и исследование окружающей среды [256]. С точки зрения S. Fraiberg [275, 277, 279], «умение дотянуться до предмета» — критический двигательный навык, формирование которого влечет за собой становление ползания и ходьбы в течение нескольких месяцев.

С другой стороны, это умение попало в контекст исследований когнитивного развития. Развитию «**умения дотянуться до предмета**» у слепых детей посвящено несколько оригинальных эмпирических исследований. Первопроходцами в изучении умения младенца дотянуться до предмета были *Сельма Фрайберг* и ее коллеги [275, 277, 279]. В лонгитюдном исследовании развития 7 слепых детей было обнаружено, что младенцы **начали тянуться к звучащим и бесшумным предметам между 6 и 8 месяцами**, но только после предварительного тактильного контакта с ними. Несколько месяцев спустя, в среднем возрасте **почти 9 месяцев**, они **тянулись к звучащим объектам**, представленным в пространстве средней линии тела, и уже без предшествующего

тактильного контакта. Таким образом, была зафиксирована задержка в развитии направленного движения к объекту у слепых детей, так как по нормативам Бэйли, с которыми исследователи производили сравнение, в норме это происходит в 5 месяцев [277].

С. Фрайберг предположила, что задержка в формировании умения дотянуться до предмета у слепых детей связана не с моторным, а с когнитивным развитием. В отсутствие зрения дети не знают о независимом существовании объекта, а также о том, что они могут использовать собственное тело, чтобы завладеть им и его исследовать. Доступная слепым детям слуховая информация недостаточна для построения этого знания: отдельный звук не сигнализирует ребенку о том, что рядом существует объект, и о том, где он существует, поскольку звуки, как правило, приписываются действиям или неопределенным внешним событиям, а не достижимым объектам.

Постоянство объекта (или «концепция объекта»<sup>22</sup>) представляет собой знание о том, что объекты продолжают существовать, когда мы перестаем непосредственно воспринимать их. Появление этого знания рассматривается как наиболее важный этап раннего когнитивного развития.

Наиболее ранним признаком понимания постоянства объекта у типично развивающегося ребенка считаются такие его действия, когда он тянется и достает из укрытия объект, спрятанный туда на его глазах. При развитии этого понимания дети совершают ошибку «А — not — В»: в первой пробе тянутся и достают из укрытия спрятанный на их глазах предмет, а во второй пробе, в которой предмет (опять-таки на их глазах) прячут в другое место, тянутся к первому укрытию, где они находили предмет ранее. Преодоление этой ошибки развивается на основе зрительного внимания. Постепенно дети обучаются извлекать предметы, спрятанные в нескольких местах, если они могли наблюдать, как они были спрятаны. Далее — с возникновением ментальной репрезентации (создание и хранение в памяти образа предмета) — дети могут решать более сложные задачи, например, рассуждать о направлении скрытого перемещения

---

<sup>22</sup> Эти термины в тифлопсихологических исследованиях используются как синонимы [318].

объекта. Таким образом, первые шаги в становлении понимания постоянства объекта основываются на зрительном восприятии, а затем — на его ментальной репрезентации, которая формируется с опорой на зрительное восприятие. По мнению А. Bigelow [254], даже небольшой процент остаточного зрения помогает развитию понимания постоянства объекта.

У слепых детей многократно описана задержка в становлении понимания постоянства объекта [272, 279, 282, 304, 307 и др.].

В частности, в исследовании К. А. Ferrell [272], в котором приняли участие 202 ребенка с нарушениями зрения, описывается задержка слепых детей в поиске упавшего предмета. Поиск предмета — наряду с предшествующим ему дотягиванием до привлекательного (например, звучащего) предмета — у зрячих детей является предпосылкой появления понимания постоянства объекта [256].

Сельма Фрайберг сформулировала представление о двухэтапном процессе формирования умения дотянуться до предмета у слепого ребенка. На первом этапе ребенок учится дотягиваться до звучащего предмета, расположенного прямо перед ним, *который до этого был в его руках, а затем был отобран*. То есть сначала ребенок должен обнаружить существование звучащего объекта через тактильный опыт, так, чтобы его звук затем стал сигналом его присутствия рядом и побудил ребенка к поиску. На втором этапе дети дотягиваются *до звучащего предмета, находящегося перед ними* (в пространстве средней линии тела), без предварительного контакта с ним. Можно предположить, что здесь у ребенка уже имеется устойчивое представление о существовании объекта, звук сигнализирует о его присутствии и провоцирует движение ребенка к нему. В более поздней работе С. Фрайберг предположила, что может существовать третий этап, когда ребенок может *дотянуться до предмета, находящегося в разных местоположениях, опираясь только на звуковой сигнал* [275]. На третьем этапе звук может стать сигналом о локализации объекта и направлять движение. Для достижения второго этапа — возможности добраться до предмета, опираясь на звук без предварительного тактильного контакта, — по мнению С. Фрайберг,

необходимо достижение ребенком Стадии 4 когнитивного развития по Ж. Пиаже, которая достигается зрячими детьми между 8 и 12 месяцами [170].

*Энн Бигелу* провела эмпирическое исследование, направленное на уточнение данных *С. Фрайберг*, выявление и описание последовательного развития умений дотягиваться и искать объект у слепых детей [256]. Испытуемыми были 5 слепых детей без дополнительных нарушений, они вошли в исследование в возрасте от 11, 13, 15, 17 и 32 месяцев, и продолжительность их участия варьировала от 5 до 25 месяцев. Детей ежемесячно снимали на видео, когда они во взаимодействии с экспериментатором или родителями решали задачи на дотягивание или поиск объекта. Автор фокусировалась на описании последовательности в овладении заданиями, которая может быть показательной в отношении развития концепции объекта в условиях слепоты. Выведенная в результате исследования последовательность освоения была такова:

1. Ребенок дотягивается, захватывает или трогает звучащую (затем беззвучную) игрушку, помещенную на его тело.
2. Ребенок тянется в направлении звучащей игрушки, которой он до этого играл, затем ее забрали и поместили перед ним на расстоянии вытянутой руки, — захватывает ее или трогает.
3. Ребенок дотягивается до звучащей игрушки (без предварительного контакта с ней), расположенной перед ним на расстоянии вытянутой руки (затем отклоненной на 45 градусов вправо или влево).
4. Ребенок дотягивается до звучащей игрушки, медленно перемещающейся по горизонтали вокруг его головы в пределах досягаемости.
5. Ребенок ищет звучащую/беззвучную игрушку, выпавшую из его рук, в той области, куда она упала.
6. Ребенок находит звучащую игрушку, помещенную перед ним и накрытую покрывалом.
7. Ребенок дотягивается, захватывает или трогает звучащую игрушку, расположенную над головой (затем ниже талии).

8. Ребенок тянется в направлении беззвучной игрушки, которой он до этого играл, затем ее забрали и поместили перед ним на расстоянии вытянутой руки, — захватывает ее или трогает.
9. Ребенок тянется в направлении звучащей игрушки, которой он до этого играл, затем ее забрали и переместили в положение сбоку от него на уровне груди, — захватывает ее или трогает.
10. Игрушка звучит с двухсекундными интервалами и медленно перемещается по горизонтальной дуге вокруг головы ребенка; ребенок дотягивается до игрушки, в то время как игрушка не звучит, или до места, где она звучала в последний раз.

В качестве стимулов использовались собственные игрушки детей и игрушки, принесенные экспериментатором, выбор осуществлялся в пользу объектов, которые в то время были наиболее интересны детям. К сожалению, в описании исследования не сказано, использовались ли в пробах те игрушки, которыми дети манипулировали незадолго до этого (то есть были ли используемые объекты знакомы детям).

В своем исследовании С. Фрайберг обнаружила способность слепых детей тянуться в направлении звука и в одной из 20–30 попыток схватить предмет в 7–12 месяцев. Она считала, что это поведение соответствует поведению зрячего ребенка, который, *«заметив предмет в пределах досягаемости, впервые удачно соприкасается с ним, хватает его и подносит ко рту»* [277, с. 285], то есть зарождению акта хватания. В исследовании Э. Бигелоу *уверенное* дотягивание и захват звучащего предмета на средней линии наблюдался от 13 до 35 месяцев.

Таким образом, познавательные действия у слепых детей в ответ на предъявление звучащего предмета (в виде поисковых движений после контакта с предметом) могут наблюдаться с 6 месяцев, а акт хватания — движение в направлении звука предмета и схватывание его — в 13 и позже.

Э. Бигелоу делает следующий вывод относительно роли звука и прикосновения в формировании концепции объекта у слепого ребенка: дотягивание до объекта в направлении непрерывных тактильных сигналов легче,

чем в направлении непрерывных звуковых сигналов (задача 1 с бесшумной игрушкой легче, чем задача 3 со звучащей игрушкой без предварительного прикосновения); дотягивание до объекта, который ребенок только что держал в руках, легче, чем до объекта, который только что звучал, а потом замолчал (задача 8 легче, чем задача 10); следовательно, именно прикосновение, а не звук указывает детям на продолжение существования объекта и его местоположение. Сопоставляя способности слепых детей решать предложенные задачи со способностями зрячих детей решать классические задачи на постоянство объекта, Э. Бигелоу приходит к выводу о том, что последовательность их освоения подразумевает развитие постоянства объекта от Стадии 3 до Стадии 5, и, следовательно, последовательность развития понимания постоянства объекта у слепых детей эквивалентна таковой у зрячих детей, несмотря на различие в используемых модальностях восприятия.

Четверть века спустя, в 2010 году E. Ihlen, H. Troester и M. Brambring опубликовали исследование, в котором вступили в дискуссию с выводами С. Фрайберг и Э. Бигелоу [283]. В их исследование было включено семь младенцев от 7,5 до 16 месяцев (возраст скорректирован с учетом недоношенности), каждые две недели производилась видеосъемка их поведения при решении семи задач, аналогичных задачам из исследования Э. Бигелоу:

1. Задача 1а. Звучащий объект в непрерывном тактильном контакте с телом ребенка;
2. Задача 1б. Бесшумный объект в непрерывном тактильном контакте с телом ребенка;
3. Задача 2а. Звучащий объект перед ребенком (в пространстве средней линии на расстоянии вытянутой руки) после предварительного короткого тактильного контакта;
4. Задача 2б. Бесшумный объект перед ребенком (в пространстве средней линии на расстоянии вытянутой руки) после предварительного короткого тактильного контакта;

5. Задача 3а. Звучащий объект перед ребенком (в пространстве средней линии на расстоянии вытянутой руки) **без** предварительного короткого тактильного контакта;
6. Задача 3б. Периодически звучащий объект перед ребенком (в пространстве средней линии на расстоянии вытянутой руки) **без** предварительного короткого тактильного контакта;
7. Задача 3с. Звучащий объект перед ребенком (сбоку от ребенка, в пространстве 45 градусов от средней линии на расстоянии вытянутой руки) **без** предварительного короткого тактильного контакта.

Оказалось, что пять из семи младенцев уже начали тянуться к предметам, когда вошли в исследование, что могло скрыть последовательность освоения задач. И хотя, по признанию авторов, в необработанных данных были некоторые признаки того, что Задача 1а могла быть освоена до Задачи 2а, данные исследования показали, что дети *одновременно* осваивают решение задач, включающих непрерывный тактильный контакт или непрерывное звучание (вне зависимости от предварительного тактильного контакта, Задачи 1а, 1б, 2а, 3а, 3с) — от 8,5 месяцев, в среднем, в 10–11 месяцев. Авторы подчеркивают, что *«не предшествующее прикосновение в первую очередь связано с ранним дотягиванием к дистально представленным объектам, а непрерывный звук»* [Там же, с. 484].

При обсуждении этих данных важно отметить, что в исследовании E. Ihsen, H. Troester и M. Brambring (в отличие от предыдущих) использовались игрушки, *знакомые* детям. То есть непрерывный *знакомый* звук информировал слепых детей о присутствии *знакового* объекта. Под «знакомой игрушкой», скорее всего, подразумевается, что эта игрушка побывала в руках и во рту ребенка до эксперимента, то есть, что он имел с ней предварительный тактильный контакт.

Таким образом, предварительный тактильный контакт перед предъявлением звучащей игрушки имел место и в эксперименте С. Фрайберг (непосредственно в экспериментальной пробе), и в эксперименте E. Ihsen, H. Troester и M. Brambring (в прошлом опыте ребенка). Следовательно, слепой ребенок тянется к звучащему

предмету сразу после тактильного контакта с ним в 6–8 месяцев [277], а к знакомому звучащему предмету, опознанному по звуку на основе, вероятно, образа памяти, — в 10–11 месяцев.

Таким образом, для *обнаружения существования* объекта тактильный контакт все же необходим, без него звук остается просто воздействием. После того, как слепой ребенок получает опыт тактильного взаимодействия со звучащим предметом (в последнем эксперименте это происходило за рамками опытов), он осваивает репрезентативную функцию знакомых звуков и после этого может опираться на непрерывный звук как *знак присутствия предмета* в поле восприятия, то есть может использовать непрерывное звучание так же, как зрячие дети используют визуальные сигналы. В этом случае ребенок может тянуться к предмету на основе восприятия его присутствия.

Спустя примерно 4–5 месяцев дети осваивают задачи с бесшумным объектом (задачи 2б и 3б), в этом возрасте они могут обнаружить присутствие предмета на основе предварительного краткого тактильного контакта или прервавшегося звука. Здесь возможность реагировать обеспечивается *знанием о том, что объект не исчез*. Такие условия также требуют более высокого уровня когнитивного функционирования, в частности, запоминания свойств объектов (их размера и формы), опыта звучания одного и того же объекта с разных расстояний (восприятия расстояния до объекта по звуку), опыта успешности дотягивания до объекта с разного расстояния [290, 307]. Приобретение этих навыков требует времени и усилий, которые не требуются зрячим детям.

Понимание постоянства объекта также развивается благодаря повторяющемуся тщательному тактильному исследованию объектов, когда дети могут узнать, что характеристики объектов остаются постоянными. Это знание помогает им распознавать объект, даже когда они касаются только его части. Также здесь осваивается влияние своих действий на предмет — ребенок получает опыт извлечения из предмета простого эффекта (взять, переместить, перевернуть, сжать и т. д.). Знание о возможности предметного эффекта является мотивацией при поиске, и отсутствие поиска может свидетельствовать как об отсутствии

концепции объекта, так и об отсутствии понимания своих потенциальных возможностей извлечения из него эффекта [307]. Следовательно, в отличие от зрячих детей, получающих сведения о постоянстве объекта с помощью зрительного восприятия, слепые дети всегда должны использовать память о полученных эффектах и опираться на развивающуюся концепцию объекта. Этим может объясняться тот факт, что слепые дети отстают в решении ранних задач на постоянство объекта, но преодолевают ошибку «А — not — В» быстрее, чем дети со зрением [304].

Сложности этой дискуссии открывают не всегда очевидный факт о том, что *любое достижение в развитии слепого ребенка имеет сложную психологическую структуру и историю становления — в том числе социальную.*

В акте хватания в случае слепоты не происходит простой подмены зрения слухом, как это подразумевается в исследовании И. В. Блинниковой. В истории освоения акта хватания оказывается свернутой огромная история, в самом приблизительном виде включающая: 1) освоение умения выделить звук из звукового фона — обнаружение воздействия («что-то где-то есть»); 2) возникновение понимания, что звуковое воздействие сигнализирует о существовании предмета, — через получение опыта многократных контактных познавательных действий со звучащим предметом; 3) опознание предмета по звуку, в которое входит умение отличать один звук от другого и устанавливать соответствие между определенным звуком и конкретным объектом, — через опыт многократного соотнесения каждого конкретного предмета с его звучанием; 4) освоение умения достигать и схватывать предмет, которое подразумевает запоминание размера и формы предмета, умение различать нюансы звука, исходящего от одного объекта из разных его положений в пространстве, и умение настроить моторную часть движения в соответствии с определяемым расстоянием. **Отставание от нормы по срокам развития акта хватания с опорой на непрерывный звук объясняется необходимостью прожить всю эту историю, то есть прожить период, в который ребенок имеет опыт сочетания звука**

с тактильным исследованием объектов для создания объектно-звуковых ассоциаций [311], а также опыт непрерывного звучания предмета до тех пор, пока ребенок не дотянется до него [292].

Здесь акт хватания выступает наглядным примером компенсации, в том смысле, в котором она понималась Л. С. Выготским: *«Замещение надо понимать не в смысле прямого принятия на себя другими органами физиологических функций глаза, но сложной перестройки всей психической деятельности, вызванной нарушением важнейшей функции и направленной при посредстве ассоциации, памяти, внимания к созданию и выработке нового вида равновесия организма взамен нарушенного»* [57, т. 5, с. 89].

Такое понимание подразумевает совершенно особые требования к конструированию диагностических методик, по которым происходит оценка развития слепого ребенка. Замена зрительного стимула слуховым, различия в стимульном материале (использование знакомой или не знакомой ребенку игрушки) полностью изменяет психологическую структуру исследуемой функции. Некоторые, казалось бы, незначительные детали могут определить неверные выводы. Например, в выводах С. Фрайберг большое значение было уделено пространственному расположению предмета, предлагаемого ребенку в эксперименте. В частности, она выделила в отдельный этап умение ребенка дотянуться до объекта, расположенного по средней линии, и предположила, что умение достать до предмета в других расположениях является делом последующего развития. Э. Бигелу также описывает первые попытки ребенка дотянуться до объекта (поиска замолчавшего объекта или звучащего, но расположенного не перед телом) как горизонтальные взмахи руками перед телом и сближением рук на средней линии. Однако Э. Бигелу удалось подметить, что неориентированный поиск в пространстве средней линии связан с предыдущим опытом обнаружения объектов именно там, — поскольку родители слепых детей часто передают своим детям предметы именно в пространство средней линии. По наблюдениям Т. П. Кудриной, у родителей, получающих обучение в программе ранней помощи и избегающих таких «псевдопомогающих» действий, дети не

демонстрируют этапности в обнаружении объектов, расположенных по средней линии или по бокам от нее. «Физиологически» обусловленной является лишь этапность, в соответствии с которой поиск предметов, расположенных выше уровня лица и ниже уровня талии формируется позже, чем в горизонтальной плоскости. Соответственно, разработка диагностического инструментария должна опираться на понимание психологической структуры и механизмов развития любого достижения, даже очень простого на первый взгляд.

В еще большей степени это относится к разработке технологий психолого-педагогической работы. В целом, в приведенных исследованиях акт хватания (в виде реакции поиска, движения в направлении объекта и схватывания) рассматривался как основной поведенческий индикатор, позволяющий судить о продвижении ребенка в понимании постоянства объекта. Дискуссия о преимущественном вкладе тактильной или звуковой стимуляции в формирование реакции дотягивания и, соответственно, в понимание постоянства и независимого существования предметного мира, в более широком понимании является дискуссией о механизмах формирования психики в особых условиях. Вне всякого сомнения, этот вопрос является ключевым для разработки программ помощи — тех технологий, при реализации которых развитие слепого ребенка пойдет самым оптимальным путем.

Выводы, к которым пришли знаменитые участники дискуссии, подразумевают, что для формирования понимания постоянства объекта (и в частности, акта хватания) слепым младенцам требуются определенные условия. Речь идет о создании специальных ситуаций, в которых ребенок мог бы накапливать и интегрировать кинестетический и звуковой опыт и трансформировать его в знание о постоянстве объекта. За скобками зарубежных исследований остается тот факт, что эти особые условия не могут быть созданы ребенком самостоятельно, они создаются взрослым, и с наибольшей полнотой и естественностью они создаются в ситуациях общения, в которых значимый взрослый является первым постоянным объектом восприятия.

### 3.2.3 Исследования становления предметных действий у слепых детей в контексте изучения развития игры

Первопроходцем в изучении развития слепых детей раннего возраста в нашей стране является Л. И. Солнцева. Отдавая дань величайшего уважения человеку, поставившему проблему и обратившемуся к изучению новой категории детей, мы все же не можем опираться на ее рассуждения и выводы, поскольку они не обеспечены эмпирическими обоснованиями.

Первой эмпирической работой с этой категорией детей является эксперимент Александры Михайловны Витковской [51], посвященный овладению слепыми детьми раннего возраста действиями с предметами. В нем приняли участие 8 детей второго года жизни, 15 детей третьего года жизни и 8 детей четвертого. Наблюдения за предметной деятельностью детей осуществлялось в семье и в детском саду. Детям предлагались игрушки, сначала с помощью взрослого, затем предоставлялось время для самостоятельных действий с игрушкой, при этом взрослый стимулировал активность малышек подбадриванием, похвалами и ласковыми прикосновениями. Было зафиксировано отставание слепых детей в овладении предметно-игровыми действиями на 1,5–2 года от возрастной нормы (наличие только неспецифических действий с предлагаемыми игрушками), а также высокие внутригрупповые различия в уровне овладения действиями с предметом, не связанные с остротой зрения.

В формирующем эксперименте автор поставила задачу *«приближения характера и объема данного вида действий к норме»* [51, с. 12]. 8 детей четвертого года жизни ознакомили с куклой, с некоторыми настоящими предметами и их моделями, обучали выполнению настоящих, а затем воображаемых действий (с осязательным, а затем с условным результатом). На завершающем этапе детей обучали выполнению последовательности действий с игрушками — под руководством взрослого или самостоятельно. В контрольном эксперименте показано, что у 7 из 8 детей имелись положительные сдвиги, у 3 признаки предметной игры: появилось узнавание и называние сюжетных

игрушек, проявления интереса к ним, «цепочки» предметных действий; по мнению автора, разрыв с возрастной нормой сократился с 1,5–2 лет до 1 года.

Отмечая значение педагогической работы по формированию предметно-игровых действий для их развития, автор объясняет неравномерность эффекта его зависимостью от такой переменной, как *«уровень готовности к усвоению новых предметных действий»* [Там же, с. 14].

Работа Александры Михайловны уникальна: по сей день это единственное исследование, посвященное предметным действиям слепых детей раннего возраста. Но даже если расширить возрастные рамки и включить в круг рассмотрения исследования по детям младшего школьного возраста, то в фокус анализа попадет лишь еще одна работа.

В диссертационной работе Софьи Михайловны Хорош «Формирование действий с игрушками у слепых дошкольников как условие развития игровой деятельности» [233] действия с игрушкой изучались у детей от 3 до 7,9 лет. Обсуждая дефицит у слепого дошкольника предпосылок к развитию игровой деятельности, Софья Михайловна совершенно справедливо указывает на несформированность восприятия слепым ребенком взрослого как носителя образца действия (что развивается в рамках предметной деятельности), на фиксированности ребенка на стадии манипулятивных действий с игрушкой, которые вне развития предметных действий могут принимать стереотипный характер [233, с. 5]. Однако затем в работе констатируется, что для возникновения игры слепой ребенок должен научиться обследовать игрушки, составлять их перцептивный образ, уяснять их назначение, находить и называть их составные части и определять их пространственное положение по отношению друг к другу. Результаты констатирующего эксперимента показали, что испытуемые 3–4 лет (сосредоточимся на них) не обследуют игрушку планомерно, не могут найти и назвать мелкие и парные детали игрушки, им требуются вопросы о каждой детали и даже совместное со взрослым обследование игрушки методом «рука в руке». При обследовании незнакомой игрушки они не могут опознать изображаемое игрушкой животное.

В формирующем эксперименте с помощью метода совместных действий детей 3–4 лет обучали воспроизведению предлагаемого взрослым ряда действий с игрушкой. В работе С. М. Хорош это воспроизведение считается отобразительной предметно-игровой деятельностью [Там же, с.11], хотя, как мы помним, по квалификации Д. Б. Эльконина и Ф. И. Фрадкиной, речь идет о специфическом манипулировании игрушками по показу взрослого — переходном этапе между предметно-манипулятивными и предметными действиями. Возможно, об отобразительной игре в формирующем эксперименте Софьи Михайловны можно было бы говорить в отношении детей среднего дошкольного возраста, которые выполняли цепочки игровых действий по совету и предложению взрослых (автор называет этот вариант сюжетно-отобразительной игровой деятельностью). В среднем дошкольном возрасте удается наблюдать использование в игре предметов-заместителей (по Ф. И. Фрадкиной, в норме этот процесс относится к началу третьего года жизни), однако приводится замечание о том, что дети не ищут их сами, — это говорит о том, что предметы-заместители вручаются ребенку взрослым, и тогда вопрос о том, говорит ли их использование об обобщении действия, остается открытым.

Столь подробное описание эксперимента С. М. Хорош приводится здесь не только по причине его единичности. Описываемые детали как нельзя лучше иллюстрируют тенденцию традиционной тифлопедагогики смешивать формирование ведущей деятельности возраста (с ее мотивационными основами и операционально-техническим составом) и формирование отдельных ее внешних проявлений (индикаторов), по которым принято судить о сформированной деятельности. Наиболее известной иллюстрацией этой тенденции является «феномен пирамидки». Умение ребенка собирать ее в некоторых диагностических процедурах расценивается как показатель развития предметной деятельности, в связи с чем некоторые педагоги и родители вместо развития предметной деятельности у ребенка сосредотачиваются на «дрессировке» у ребенка этого конкретного умения.

В западных исследованиях игрового поведения детей раннего возраста предметным действиям в предлагаемой нами шкале в наибольшей степени соответствуют «функциональные предметные манипуляции», или «функциональная игра» (в качестве примеров такого игрового поведения приводят такие действия, как *«катить музыкальный мяч, помешивать ложкой в чашке и включать и выключать магнитола»* [313, с. 422]), а также «имитационная игра» (*«ухаживать за куклой»* [275]).

Исследователи описывают значительные задержки становления этих видов игры при слепоте. Так, имитационная игра отсутствует у слепых детей до 30-42 месяцев [275, 278], тогда как у зрячих детей она наблюдается в 24 месяца. В исследовании Н. Troester и М. Brambring [313], на основании анализа анкетирования родителей 73 слепых детей в возрасте от 0 до 4 лет показано, что между слепыми и зрячими детьми имеются значимые различия на всех уровнях игры, но чем старше дети, тем более заметны различия<sup>23</sup>. Например, возраст слепых детей, которые предпочитали неспецифические манипуляции с предметами, составил  $15,7 \pm 7$  месяцев, а зрячих  $8,3 \pm 1,5$  месяцев; предпочтение «функциональных предметных манипуляций» у слепых отмечено в возрасте  $39,6 \pm 13,1$  месяцев, тогда как у зрячих — в  $24 \pm 10,4$  месяцев (можно видеть, что индивидуальные различия гораздо более выражены в группе слепых детей).

Обсуждая полученные результаты, Н. Troester и М. Brambring задаются вопросом, можно ли интерпретировать наблюдаемые задержки как отставание в когнитивном и социальном развитии, или их причина лежит в моторных трудностях, худшем развитии координации и ориентировки, которые делают современные игрушки недоступными для слепых детей? Развивая эту мысль, авторы ставят еще более интересный вопрос: *«Указывают ли различия между слепыми и зрячими детьми в приобретении отдельных типов игрового поведения истинными различиями в развитии или же эти различия можно объяснить различиями в способе, которым эти две группы детей играют с традиционными*

<sup>23</sup> Данная работа не дает сведений о частоте, продолжительности и качестве игровых мероприятий детей, в ней сравнивалось только количество слепых и зрячих детей, предпочитающих определенные игровые материалы и типы игр, — и те лишь на основании отчетов родителей, достоверность которых не проверялась.

*игровыми материалами?» [313, с. 429]. По их мнению, пролить свет на этот вопрос могла бы разработка игрушек, не предъявляющих высоких требований к мелкой моторике, а также вызывающих интересней тактильный или слуховой эффект при предметных действиях, «например, строительные блоки, которые воспроизводят восходящие ноты в музыкальной гамме, когда они размещены друг над другом в правильном порядке» [Там же, с. 430]. Эта же задача, по мнению авторов, является центральной для раннего вмешательства в этом контексте: «Только специально разработанные игровые материалы, которые позволяют слепым детям вручную контролировать причину и следствие своих действий и мотивируют детей слуховым или тактильным эффектом, который они вызывают, будут стимулировать детей играть с предметами» [Там же, с. 430].*

Можно видеть, что неявной подоплекой этих вопросов является представление о том, что мотивационной основой предметного действия является получаемый ребенком предметный эффект, а развитие перцепции и моторных координаций являются предпосылкой, а не результатом овладения предметными действиями (та же мысль заложена в исследование С. М. Хорош). В разделе 3.1. уже освещались позиции культурно-исторической возрастной психологии относительно социальных мотивов предметного действия; в разделе 4.1. социальные механизмы формирования предметной деятельности будут обсуждаться детальнее.

**Итак,** по данным, представленным в обзоре, можно сделать следующие выводы. Во-первых, акт хватания, включающий направленное движение руки (рук) к игрушке, удерживание и захватывание ее, формируется у слепого ребенка не ранее второго года жизни. Во-вторых, предметно-манипулятивные (неспецифические и специфические манипуляции с предметом) регистрируются у слепых детей на протяжении всего второго и третьего года жизни. В-третьих, набор манипуляций, используемых слепыми детьми на втором–третьем году жизни, ограничен: манипулирование осуществляется в основном с предметами, находящимися в его руках, и со знакомыми предметами, наблюдается отсутствие интереса к новым предметам. По данным, представленным в обзоре, овладение

культурно-фиксированными действиями с предметом в первые три года жизни для слепого ребенка практически невозможно.

Однако нужно отметить несколько особенностей приводимых данных. Исследования, на основе которых они получены, за немногими исключениями, проведены более, чем 20 лет назад. При этом исследования выполнены на очень небольших выборках — объемом от 5 до 15 детей разного возраста.

Эти обстоятельства обуславливают необходимость обновления сведений о развитии действий с предметами у слепых детей как важном аспекте их психического развития и обосновывают актуальность проведения эмпирического исследования.

### 3.3 Эмпирическая проверка шкалы онтогенеза действий с предметами у слепых детей младенческого и раннего возраста

Целью эмпирического исследования является феноменологический анализ развития действий с предметами у слепых недоношенных детей первых трех лет жизни.

Задачи исследования:

1. Дополнение «квалификационной сетки анализа», ранее использовавшейся для квалификации коммуникативного поведения детей, категориями, описывающими действия слепых и типично развивающихся детей с предметом.
2. Квалификация действий с предметом у слепых детей, определение у них этапа развития действий с предметом.
3. Анализ распределения детей с разными этапами развития действий с предметами по возрасту.

В соответствии с первой задачей исследования, в материалах видео были выделены и описаны различные реакции детей на предмет/игрушку и различные действия детей с игрушкой (Таблица 9).

Таблица 9 — Фрагмент квалификационной сетки анализа с категориями действия слепого ребенка с предметом

Действие ребенка	Описание	Пример
Сосредоточение	Ребенок замирает, прекращает движения, тело и лицо напряжены	Мать постукивает погремушкой по запястью ребенка с небольшими паузами — ребенок замирает, лицо напряжено, тело неподвижно
Прислушивание	Ребенок поворачивает голову, приближая ухо к источнику звука, при этом могут наблюдаться движения (пальцев, губ, языка при облизывании и т. д.)	Мать трясет погремушкой на расстоянии 20 см от уха ребенка, ребенок чуть поворачивает голову и опускает ее (приближает подбородок к груди), слегка шевелит пальцами, выражение лица спокойное (без напряжения)
Мануальное познавательное действие	Ребенок цепляется или схватывает контактный предмет (движения пальцев не дифференцированные),	Мать прикасается игрушкой к кончикам пальцев ребенка; ребенок схватывает и удерживает предмет, прижимая его 4

Действие ребенка	Описание	Пример
	удерживает предмет, вложенный в руку, соединяет руки на предмете, держится за предмет двумя руками, царапает поверхность предмета, ощупывает, тянет в рот, похлопывает по предмету Ощупывает свои кисти рук	пальцами (без большого) к ладони, тянет его в рот
Оральное познавательное действие	Ребенок облизывает предмет, покусывает, посасывает	Ребенок удерживает вложенную в его руки погремушку, подносит ко рту, обхватывает губами, облизывает
Комплекс оживления на звук	Ребенок размахивает руками и ногами, в положении на спине выгибает спинку, движения сопровождаются или не сопровождаются вокализацией и/или улыбкой	Мать прикасается погремушкой к кончикам пальцев ребенка; ребенок схватывает и удерживает ее, прижимая 4 пальцами (без большого) к ладони, тянет его в рот, прижимает ко рту, облизывает, начинает стучать ногами и помахивать руками, теряет погремушку, но некоторое время продолжает двигаться
Простое повторное результативное действие	Ребенок схватывает и удерживает контактный предмет, трясет, размахивает, стучит по нему или им по поверхности, перекладывает из руки в руку, вертит в руках Изменяет позу (поворачивается, наклоняется, вытягивает руку вперед в ответ на звук предмета)	Мать прикасается погремушкой к кончикам пальцев ребенка; ребенок схватывает ее за звучащую часть, стучит ею о поверхность
Соотносимое действие	Ребенок отбрасывает предмет от себя, интересуется отверстиями и деталями предмета, разъединяет–соединяет части предмета; вкладывает одни предметы в другие, вынимает вложенные предметы, нанизывает, открывает	Ребенок одной рукой за край придерживает металлическую миску, в другой руке удерживает погремушку; подносит ее к краю миски, стучит по нему, затем выпускает из рук — погремушка падает в миску. Ребенок опускает руку в миску и достает погремушку
Функциональное действие	Ребенок действует с предметом в соответствии с его функцией по образцу, показанному взрослым (прокатывает колесное, сжимает пищащее и т. д.)	Мать прикасается погремушкой к кончикам пальцев ребенка; ребенок слегка ощупывает ее, схватывает ее за звучащую часть, перекладывает в руке – берет за ручку, трясет в воздухе, прислушиваясь к звуку
Предметное действие	Ребенок действует с предметами в соответствии с его культурным назначением	Ребенок после умывания вытирает руки и лицо полотенцем
Орудийное действие	Ребенок действует с предметом-орудием в соответствии с его назначением	Ребенок ест ложкой
Отобразительное игровое действие	Ребенок действует с сюжетной игрушкой или бытовым предметом в соответствии с культурным назначением без предварительного показа взрослым (по совету или самостоятельно)	Ребенок сидит на полу с куклой в одной руке и яблоком в другой. Мать предлагает покормить куклу. Ребенок прижимает яблоко к лицу куклы.

Далее видеозаписи взаимодействия каждой пары были проанализированы на наличие/отсутствие у ребенка действий каждого вида с определением этапа развития у ребенка действий с предметом (Таблица 10).

Таблица 10 — Содержание этапов развития действий с предметом

Этап развития действий с предметами	Действие ребенка
Сосредоточение	Замирание в ответ на воздействие
Познавательные действия	Прислушивание
	Мануальные познавательные действия
	Оральные познавательные действия
	Комплекс оживления на предмет
Предметно-манипулятивные действия	Простые повторные результативные действия
	Соотносимые действия
	Функциональные действия
Предметные действия	Предметное действие
	Орудийное действие
	Отобразительное игровое действие

На третьем этапе данные об этапе развития действий с предметами в исследованной выборке были сопоставлены с возрастом детей. На рисунке представлено распределение детей первых трех лет жизни по этапам развития действий с предметами.

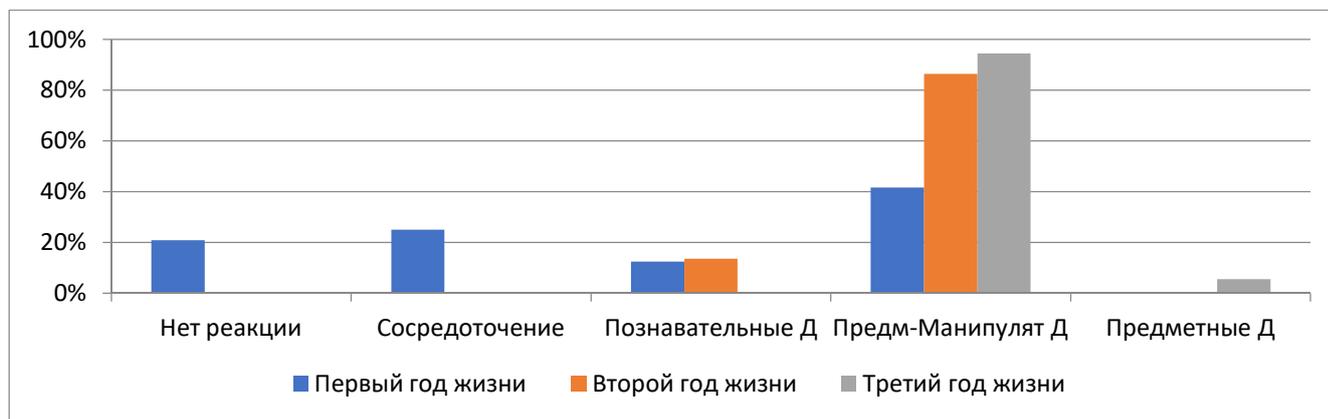


Рисунок 2 — Распределение слепых детей разного возраста по актуальным этапам развития действий с предметами

Из анализа диаграммы можно видеть, что в течение первого года жизни слепые дети проходят первые три стадии развития действий с предметом и остаются на этапе предметно-манипулятивных действий до конца раннего возраста. Перехода к этапу предметных действий на втором и третьем году жизни у слепых детей не происходит: всего у одного ребенка третьего года жизни обнаружены предметные действия, отобразительная игра и орудийные действия.

Несмотря на общую тенденцию к «застреванию» на этапе предметно-манипулятивных действий, более детальный анализ обнаруживает высокую индивидуальную вариативность. В таблице 11 показаны временные границы этапов — самые младший и самый старший возраст, в котором этап развития действия с предметом был обнаружен в нашей выборке.

Можно видеть, что разброс показателей очень высок — при том, что зрительный статус исследованных детей одинаков. В этой ситуации невозможно списывать задержку в формировании действий с предметами на сложности обнаружения внешних объектов. Эти данные ставят вопрос об условиях, при которых слепой ребенок первых лет жизни может осваивать предметные действия в соответствии с логикой онтогенеза и в сопоставимые с нормативным развитием сроки.

Таблица 11 — Сроки выхода детей экспериментальной и контрольной групп на этапы развития действий с предметом вне специальной педагогической работы

Этап развития действий с предметами	Минимальный возраст, в котором этап квалифицирован в выборке		Максимальный возраст, в котором квалифицируется этап (без перехода к следующему)	
	Дети без нарушений зрения	Слепые дети	Дети без нарушений зрения	Слепые дети
Сосредоточение	20 дней	3 месяца	1 месяц	7 месяцев <sup>24</sup>
Познавательные действия	2 месяца	8 месяцев	4 месяца	2 года
Предметно-манипулятивные действия	4 месяца	8 месяцев	10 месяцев	3 года
Предметные действия	8 месяцев	2 года 6 месяцев <sup>25</sup>	—	—

<sup>24</sup> В выборке есть один ребенок 6 месяцев, у которого сосредоточение еще не регистрируется.

<sup>25</sup> В экспериментальной группе всего один ребенок, у которого обнаружены предметные действия.

### 3.4 Выводы по главе 3

Реконструкция логики онтогенеза предметной деятельности включила анализ развития действий с предметами у типично развивающихся детей, анализ представленных в литературе эмпирических данных по слепым детям, а также собственное эмпирическое исследование.

В результате проведенного анализа исследований феноменологии действий с предметами у типично развивающихся детей разработана шкала, включающая 4 деления, представляющих собой этапы эволюции действий с предметами, на которых ребенок обучается:

– на этапе сосредоточения — обнаруживать воздействие предмета в поле восприятия;

– на этапе познавательных действий — обнаруживать предмет (что проявляется в позитивной эмоциональной реакции в виде комплекса оживления) и обследовать его;

– на этапе предметно-манипулятивных действий — манипулировать предметом с учетом его физических свойств, извлекать сенсорный эффект;

– на этапе предметных действий — использовать предмет по его назначению в соответствии с культурным образцом.

Систематизированы термины, обозначающие различные виды действий с предметами, выделены критерии квалификации феноменов и их место на шкале онтогенеза действий с предметами.

Анализ отечественных и зарубежных эмпирических исследований, а также собственных эмпирических данных в сопоставлении с предложенной шкалой онтогенеза действий с предметами позволил сформулировать следующие **выводы** относительно развития операциональной стороны предметной деятельности слепых детей первых лет жизни.

Во-первых, прохождение всех этапов развития действий с предметами у слепых детей происходит со значительным отставанием (Таблица 12).

Таблица 12 — Сроки овладения действиями с предметами типично развивающимися и слепыми детьми

	<b>1 этап. Сосредо- точение</b>	<b>2 этап. Познавательные действия</b>	<b>3 этап. Предметно- манипулятивные действия</b>	<b>4 этап. Предметные действия</b>
<b>Сроки в норме</b>	2–5 недель	1 — 4–4,5 мес.	От 4 мес. до 1 г. 3 мес.	С 10–11 мес.
<b>Сроки у слепых детей, по результатам исследований</b>		С 4–7 мес. — удерживание и ощупывание вложенного в руку предмета [Блинникова И.В., 2003; Кудрина Т.П., 2013; 2016].  С 6–8 мес. — поисковые движения после тактильного контакта с игрушкой [Fraiberg S., 1968].	С 8–12 мес. — поисковые движения к знакомой звучащей игрушке без непосредственно предшествующего тактильного контакта [Fraiberg S., 1968; Ihsen E., Troester H., Brambring M., 2010].  С 13 мес. — уверенное дотягивание с захватом звучащей игрушки на средней линии тела [Bigelow A., 1986].  С 15–17 мес. — дотягивание и захват замолчавшей игрушки [Ihsen E., Troester H., Brambring M., 2010].	С 30–42 мес. — отобразительная (имитационная) игра [Витковская А.М., 1992; Хорош С.М., 1985; Fraiberg S., 1977]  В 39,6±13,1 мес. — предметные действия с игрушками [Troester H., Brambring M., 1994]
<b>Сроки у слепых детей по нашим данным</b>	3–7 мес.	С 8 мес.	С 8 мес.	С 30 мес.

Во-вторых, сроки перехода с этапа на этап развития действий с предметами у слепых детей характеризуются значительной индивидуальной вариативностью, которая (при условии одинакового зрительного статуса исследованных детей, выдержанном в нашем исследовании), не позволяет списать задержку в формировании действий с предметами на сложности восприятия внешних объектов или трудности моторных координаций, характерные для слепых.

Приводимые разными учеными рассуждения о механизмах задержки развития действий с предметами при слепоте сходятся в одном пункте: овладение слепым ребенком каждым следующим видом действий с предметами требует накопления специфического практического опыта, отличного от опыта зрячих детей, в процессе которого может быть выстроена особая функциональная система, способная реализовать функцию без опоры на визуальный стимул. Элементами такого необходимого опыта в разных исследованиях объявляются:

- длительная практика исследования звучащих объектов — для понимания константности предмета;
- длительная практика контактирования с звучащим предметом — для возникновения понимания звука как сигнала его наличия рядом;
- длительная практика добывания дистантного непрерывно звучащего предмета — для овладения пространственно-моторной стороной хватания;
- овладение умением опознавания предмета и его деталей — для овладения отобразительным игровым действием;
- взаимодействие со специально разработанными игрушками, обеспечивающими невизуальный предметный эффект, — для овладения предметными действиями.

Вопросы о содержании опыта, необходимого слепому ребенку для развития действий с предметами, и об условиях, обеспечивающих его накопление и интеграцию, действительно являются ключевыми для разработки технологий психолого-педагогической работы. Для ответа на них необходимо обратиться к условиям развития действий с предметами и шире — к психологическим закономерностям смены ведущей деятельности в раннем онтогенезе.

## ГЛАВА 4. РАЗРАБОТКА КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА

### 4.1 Возрастно-психологический анализ психического развития слепых детей первых лет жизни

Пересмотр предмета исследования — движение от *выделения особенностей развития отдельных процессов и функций при слепоте* к *выявлению закономерностей психического онтогенеза слепого ребенка* — требует нового для тифлопсихологии ракурса, опирающегося на положения культурно-исторической возрастной психологии. В этом ракурсе развитие ребенка представляет собой последовательность психологических возрастов — ряд качественных трансформаций, в ходе которых изменяется способ его связи с миром и иерархия деятельностей, формируется новая структура сознания и личности. Стержнем психического развития, обуславливающим развитие отдельных психических функций и личности слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте, при таком рассмотрении является процесс развития коммуникативной и предметной деятельности как ведущих на данных этапах развития. Для реализации такого ракурса традиционное понимание общения как необходимой предпосылки развития предметной деятельности становится недостаточным, «формальным». Возникает необходимость понимания развития коммуникативной и предметной деятельности не как движения в рамках отдельных, независимых «линий», а как системного процесса, в котором каждый минимальный шаг в освоении одной деятельности создает предпосылки для продвижения в освоении второй. На первый план выходит рассмотрение того, как внутри развития одной деятельности происходит зарождение другой, в частности, как из ситуативно-личностного общения, не опосредствованного никаким внешним предметом, рождается интерес к предмету и действию с ним, в какой момент происходит это

зарождение, что необходимо для того, чтобы интерес к предмету не увлек ребенка в тупик стереотипного манипулирования, а развернулся в необъятное пространство освоения человеческой культуры. Традиционное понимание роли взрослого как посредника в передаче культурного опыта также становится слишком обобщенным: требуется ясное понимание того, какие именно действия и в какие именно моменты он должен совершить, чтобы обеспечить зарождение интереса новорожденного ребенка к другому человеку, а затем к человеческому предметному миру, и как шаг за шагом он должен обеспечивать разворачивание этого интереса. Особенную актуальность эти знания обретают в поле тифлопсихологии, где понимание основных точек развития и условий их прохождения дает ключ к конструированию обходных путей – тех условий, которые позволили бы слепому ребенку пройти закономерный путь становления человеческой психики.

В предыдущих главах ход развития коммуникативной и предметной деятельности был описан в виде последовательности минимальных шагов, прохождение каждого из которых является необходимой предпосылкой перехода к следующему. Теперь необходимо проанализировать взаимосвязь развития общения и предметной деятельности, а также роль взрослого на каждом шаге, для чего снова потребуется экскурс в культурно-историческую психологию и исследования раннего развития в норме.

#### **4.1.1 Становление общения и действий с предметами как системный процесс развития ведущей деятельности**

Первый шаг развития действий с предметом — **сосредоточение ребенка** в ответ на нерезкое сенсорное воздействие — представляет собой фиксацию взгляда на предмете и затормаживание импульсивных движений. Как уже было сказано, Р. Я. Лехтман-Абрамович квалифицирует эти проявления как первую активную форму деятельности сенсорно-двигательной системы ребенка.

Н. Л. Фигурин и М. П. Денисова показали, что впервые реакции зрительного и слухового сосредоточения вызывает человек — его голос и вид, а не просто зрительные или слуховые раздражители [223]. Очевидно, что ориентировочный компонент общения и сосредоточение при предъявлении игрушки — это одна и та же реакция, и ее источником являются действия взрослого: *«Взрослый наклоняется над ребенком, приближает и отдаляет свое лицо, отходит и приближается, подносит ребенку ярко окрашенный предмет и тем самым вызывает фиксацию взора ребенка на лице взрослого или игрушке, конвергенцию глаз и слежение»*, — пишет Д. Б. Эльконин [250, с. 176–177].

Эту мысль в более радикальной форме формулирует В. И. Слободчиков, который описывает сосредоточение не только как первую элементарную форму поведения ребенка, опирающуюся на работу первых соматических функциональных органов, объединяющих сенсорные и моторные компоненты, но и как *«первую телесно-поведенческую форму самостоятельности ребенка и его обособленности от жизнедеятельности взрослого»* [201, с. 46]. Основным фактором его появления являются конструктивные действия взрослого, направленные на отлаживание и совершенствование органических систем ребенка. Более того, с его точки зрения, сосредоточение является продуктом взаимодействия взрослого и ребенка, или, говоря словами автора, их со-бытия: *«В народной педагогике издревле использовались особые средства формирования подобных сосредоточений (соска, люлька, яркие игрушки, колыбельные песни и др.)»* [Там же, с. 46].

На втором шаге — этапе **познавательных действий** происходит превращение ощущений в предметные восприятия. Это означает встраивание в восприятие моторного компонента, активных «удерживающих» и «ощупывающих» движений в разных модальностях, например, удерживание вложенного в руку предмета и эквивалентная ему по своей сути фиксация взгляда на предмете, оказавшемся в поле зрения, — различие касается только анализаторной системы. Содержанием активности здесь является освоение и интеграция случайных сенсорных впечатлений, еще не извлекаемых

самостоятельно, а полученных случайно из окружающей обстановки или из собственной — пока еще произвольной — моторной активности.

Вопрос о мотивационной природе познавательных действий не так однозначен, как может показаться на первый взгляд. Помимо физиологических предпосылок в виде рефлексов и потребности во внешних впечатлениях имеет место мощный вклад социальных факторов.

Во-первых, имеет место непосредственная организация взрослым предметного опыта ребенка. Именно взрослый создает разнообразные ситуации, при которых *«совершенствуется психическое управление движениями рук на основе зрительного восприятия предмета и его удаленности... совместные упражнения в формировании хватания: взрослый вызывает сосредоточение на предмете, подносит его на расстояние, при котором ребенок начинает направлять руки к предмету, отдаляет предмет, вынуждая ребенка тянуться к нему; если ребенок направляет руки к предмету, то взрослый прикасается к ним предметом и т. д.»* [250, с. 178].

Во-вторых, было экспериментально показано, что обогащение опыта младенцев, растущих в домах ребенка, ситуативно-личностным общением со взрослым приводит к **повышению познавательной и двигательной активности детей**, направленной на предмет [126].

Проведение с младенцами первого полугодия жизни регулярных сеансов насыщенного эмоционального общения, в ходе которого взрослый проявлял к ребенку доброжелательное внимание, имело эффект не только в сфере коммуникативного поведения детей. Младенцы экспериментальной группы значительно превосходили своих сверстников также и по развитию действий с предметами: они раньше овладевали хватанием, дольше и разнообразнее действовали с игрушками, попадавшими к ним в руки; раньше освобождались от импульсивных малопродуктивных приемов обследования предметов и овладевали более точными и лучше регулируемыми действиями, включавшими сочетанную работу глаза, руки и рта [127].

В работе С. Ю. Мещеряковой-Замогильной также было показано, что *«если в экспериментах присутствуют регулярные воздействия взрослого, то при восприятии детьми предметов наблюдается повышение интенсивности сосредоточения и двигательного оживления в составе комплекса оживления; если в экспериментах после предъявления предметов вводятся воздействия взрослого, то при последующем предъявлении тех же предметов повышается интенсивность сосредоточения и двигательного оживления; если воздействия взрослого в опытах отсутствуют, то при повторном предъявлении предметов не происходит повышения интенсивности двигательного оживления, а интенсивность сосредоточения имеет тенденцию к понижению»* [149, с. 9–10]. Здесь же формулируется мысль о том, что и акт хватания является следствием развития общения: *«Самым ярким, хотя и печальным, доказательством этого служит факт, что никто из детей, страдающих тяжелыми формами «госпитализма», не владеет хватанием и не стремится к нему»* [Там же, с. 14].

Таким образом, ориентировочный компонент общения и сосредоточение в ответ на предъявление предмета — первые этапы в областях развития «ребенок — взрослый» и «ребенок — предмет» — являются по сути одной ступенью развития, достижением которой является *обнаружение воздействия в поле восприятия и начало поисковой активности, направленной на него*. Изначально возникнув в отношении взрослого, эта первая форма активности распространяется и на предмет.

Точно так же и комплекс оживления, возникнув как ответ на восприятие обращения взрослого, становится выражением радостного отношения к интересному предмету. Из сосредоточения и двигательного оживления вырастают инициативное коммуникативное действие — важнейшее достижение ситуативно-личностного общения, и движение к предмету — «зародыш» всех развивающихся дальше действий с предметом.

И там, и там первым и основным, а значит, ведущим и запускающим, является коммуникативный элемент. Ориентировочный компонент общения ведет за собой сосредоточение. Появление ситуативно-личностного общения ведет

познавательную активность и познавательные действия ребенка — в том смысле, что эти действия ребенка по отношению к предмету не могут возникнуть вне общения с взрослым или до них.

Вопрос о том, какие именно конкретные психологические условия и предпосылки лежат в основе возникновения **предметно-манипулятивных действий** (которые в ряде работ квалифицируются как предметно-манипулятивная деятельность), ставился и в умозрительном, и в эмпирическом ключе.

Начиная с исследования Н. Л. Фигурина и М. П. Денисовой, в манипулятивных действиях ребенка видели удовлетворение врожденной потребности ребенка в новых впечатлениях, когда новые качества предметов, открывающиеся в ходе ориентировочно-исследовательской деятельности, побуждают к манипулированию. *«Как только возможности новизны оказываются исчерпанными, угасает ориентировочно-исследовательская активность... Исчерпание возможностей новизны ведет к прекращению действий с предметом»* [223].

Однако притягательности самого предмета для продолжительного манипулирования предметом, а тем более, для овладения манипулятивными действиями качественно новых уровней, не может быть достаточно. М. И. Лисина и Я. З. Неверович в коллективной монографии «Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов» [178] предполагают, что приобретаемые ребенком новые действия возникают непроизвольно, в процессе подкрепления движений, успешных с точки зрения решения стоящих перед ребенком задач. Авторы выделяют два вида подкрепления движений на первом году жизни. Во-первых, это может быть удовлетворение органических потребностей, таких как нахождение более удобной позы, способствование дыханию, кровообращению и т. д. Вторым — и более значимым — видом подкрепления является удовлетворение потребности ребенка в общении: *«Основную формообразующую роль по отношению к развитию моторики играет подкрепление, возникающее в связи с общением»* [178, с. 294].

Вопрос о конкретных механизмах, посредством которых из ситуативно-личностного общения, не опосредствованного никаким внешним предметом, рождается интерес к предмету и действию с ним, наиболее прямо поставлен в эмпирической работе Е. О. Смирновой и Г. Н. Рошки «Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни» [206]. В их эксперименте воспитанникам детских домов, младенцам в возрасте от 3 месяцев до 1 года предъявлялись два предмета. Первый предмет демонстрировался в варианте, когда взрослый *«ярко выражал свой интерес к игрушке, показывал ребенку различные ее детали, демонстрировал действия, которые можно осуществлять с ней (крутил колесики, возил машинку по столу и пр.), сопровождая эти действия эмоциональным рассказом»* [206, с. 59]. Во втором варианте игрушка в присутствии взрослого размещалась в поле зрения ребенка, иногда взрослый, не вступая с ребенком в эмоциональное общение, действовал игрушкой, двигал ее, постукивал по столу, обеспечивая возможность случайных прикосновений рук младенца к предмету. Было проведено 15 трехминутных занятий с каждым способом предъявления игрушки. В контрольных замерах стимульные игрушки предъявлялись среди других предметов, фиксировались ориентировочно-исследовательские и предметные действия, эмоциональные проявления и вокализации детей.

Было показано, что начиная с 3–4 месяцев дети узнавали предмет, предъявленный взрослым в варианте эмоционально окрашенного общения. Дети первого полугодия искали его среди других игрушек, фиксировали взглядом, тянулись к ней руками, схватывали, начинали манипулировать. Дети постарше пытались осуществить те действия, которые демонстрировал взрослый. Эти признаки интереса к предмету имели устойчивый характер: они обнаруживались даже спустя 2 недели после окончания занятий с взрослым. В процессе проведения занятий с демонстрацией игрушки активным способом дети 3–4 месяцев проявляли возрастающую с каждым занятием активность в виде рассматривания, стремления потрогать или схватить; наблюдались специфические действия детей без предмета, имитирующие действия взрослого

(вращали пальцами в воздухе, двигали руками по столу). Дети второго полугодия жизни требовали игрушку и манипулировали ею, причем до 57% их действий были специфическими.

Предмет, предъявляемый пассивным способом, детьми первого полугодия жизни не замечался, весь интерес детей был адресован взрослому. У детей второго полугодия жизни наблюдались манипулятивные действия с этой игрушкой, спровоцированные столкновением с ней рук в процессе двигательного оживления, но перерастания этих действий в целенаправленные познавательные не наблюдалось. Эти наблюдения заставляют отклонить достаточно распространенное предположение о том, что целенаправленные движения ребенка к игрушке возникают из случайных соприкосновений его рук с игрушкой, тогда как роль взрослого состоит только в активизации двигательного оживления ребенка [Валлон А., 1967, цит. по 206].

Однако в эксперименте наблюдалось использование детьми 7–12 месяцев игрушки для привлечения внимания взрослого: *«Дети сбрасывали предмет со стола или отодвигали его в сторону взрослого. После этого они переводили взгляд на взрослого, ожидая его реакции. Когда взрослый поднимал игрушку или передвигал ее ближе к ребенку, эти действия повторялись, приобретая характер своеобразной игры»* [Там же, с. 61]. То есть можно было наблюдать инициативные коммуникативные действия детей, выраженные предметными средствами. Без включения взрослого в общение по поводу предмета превращения предметного коммуникативного действия в предметное не происходило: *«Мы не наблюдали ни устойчивого интереса детей к пассивно предъявляемой игрушке, ни продолжительных манипуляций с ней, ни специфических целенаправленных предметных действий»* [Там же, с. 61].

Таким образом, перемещение фокуса ребенка с взрослого на предмет (и, как следствие, возникновение предметно-манипулятивной деятельности) является результатом специальных действий взрослого. *«Взрослый специально переключает внимание ребенка с себя на предмет, разрывая и преодолевая при этом непосредственную связь с ним ...Взрослый, являясь аффективным центром*

*ситуации, передает предмету притягательность. Благодаря этому ребенок вычленяет предмет из окружающей среды, зрительно сосредоточивается на нем и начинает активно, целенаправленно двигаться к нему... Взрослый же не только мотивирует активность, направленную на предмет, но и придает ей адекватную форму, т. е. передает ребенку конкретные способы действия с предметом» [Там же, с. 62].*

В зарубежных исследованиях этот процесс получил название формирования **объединенного (совместного) внимания** ребенка и взрослого на предмете. Появление совместного визуального внимания на предмете объясняют тем, что первично мать старается следить за направлением взгляда ребенка, а на втором году жизни уже ребенок отслеживает взгляды матери [39]. Дж. Баттерворт, экспериментально исследуя взаимодействия матери и ребенка, выделил три этапа в развитии совместного внимания. Уже в 6 месяцев ребенок может следить за взглядом матери, если он направлен на достаточно заметный предмет, но еще не может точно обнаружить объект, на который она смотрит. Если по линии ее взора располагается несколько предметов, то ребенок, скорее всего, посмотрит на самый первый. К 9–12 месяцам ребенок уже абсолютно уверенно локализует именно тот объект, на который смотрит взрослый. К году уже 100% нормально развивающихся детей способны определить объект внимания значимого взрослого [39]. И наконец, в полтора года ребенок способен обнаружить объект внимания матери или другого взрослого, даже если этот предмет располагается за пределами его собственного поля зрения и ему нужно, например, повернуться.

В развитие объединенного внимания входит овладение ребенком значением указательного жеста; сначала ребенок становится способен посмотреть в указанном направлении, к 9 месяцам указательный жест появляется у ребенка; он означает возможность направить внимание партнера в нужную сторону [35; 39].

Истоки **объединенного внимания** матери и ребенка находятся в эмоциональном заражении, обоюдном внимании друг к другу [35]. Елена Ростиславовна пишет, что в игровых ритуалах, в которых присутствует циркулирующая активность ребенка (прыжки, выбрасывание предметов, прятки),

доставляющая удовольствие и матери и ребенку, появляется возможность «...объединения внимания, общего сосредоточения уже не только непосредственно друг на друге, но и каком-то объекте общего удовольствия» [35, с. 22].

В главе, посвященной онтогенезу общения, нами было обосновано выделение особого этапа — ситуативно-познавательной формы общения, промежуточной между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами. Предметом общения в ней сначала становятся сложные, яркие телесные ощущения, а затем свойства предмета — сенсорные эффекты от воздействия предмета. В случаях благополучного развития слепого ребенка эта форма общения занимает приоритетное положение в возрастном интервале от 8 месяцев до 1,5 лет. У типично развивающегося ребенка эта форма наблюдается в возрасте 5–8 месяцев жизни [199]. Возможно, феномены, которые мы наблюдали у слепых детей и описали как форму общения, при типичном развитии описывались как дискретные феномены «объединенного внимания» и не выделялись в особую форму общения как раз в силу «мимолетности» этого этапа. Но можно предположить, что и в норме ситуативно-познавательное общение является той практикой, где взрослый обучает ребенка объединенному вниманию: в ней взрослый и ребенок объединяют внимание сначала на совместном движении, затем, опираясь на это внимание, — на предмете в виде его сенсорного эффекта, что в будущем обеспечивает привлечение внимания ребенка к способу действия с ним. Предмет, включенный в поле игрового ситуативно-познавательного общения, обретает «побуждающую валентность», обеспечивающую продолжительное манипулирование и переход манипулятивных действий на новый уровень — от неспецифических простых результативных — к соотносимым, а затем к специфическим, функциональным действиям. Ситуативно-познавательное общение «коммуникативно заряжает» предметно-манипулятивные действия.

Взаимосвязь развития **предметных действий** с ситуативно-деловым общением или с совместной со взрослым деятельностью в психологии развития

является практически «общим местом». Обычно эти процессы описываются вместе. Д. Б. Эльконин пишет, что самостоятельному выполнению ребенком предметного действия предшествует процесс, в котором взрослый постепенно передает ребенку способ действия. В этом процессе передачи для ребенка немаловажно личное общение, в котором взрослый поощряет и оценивает его попытки. Таким образом, формирующееся предметное действие направлено не только на достижение материального результата, но на взрослого, на имеющиеся отношения с ним или отношения, которые могут возникнуть после выполнения действия. *«Производя действие, ребенок эмоционально превосхищает социальные последствия его выполнения, то есть положительную или отрицательную оценку со стороны взрослого»* [250, с. 191–192].

Есть и экспериментальные доказательства того, что процесс ***овладения предметными действиями происходит только в процессе ситуативно-делового общения со взрослым.***

Например, в простом по замыслу, но масштабном эксперименте К. Ривальта Флейтес, в котором приняли участие 43 московских и 111 гаванских детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет, у детей формировали игровое действие (прокатывание игрушечного зайчика на колесах под игрушечным мостиком) [190]. В констатирующем эксперименте было показано, что описанное игровое действие у детей спонтанно не возникает. Формирующий эксперимент состоял из четырех серий, в первой из которых взрослый показывал формируемое действие; во второй после показа призывал ребенка к действию словами «Делай, как я!»; в третьей к образцу и призыву прибавлялась положительная оценка результатов ребенка; в четвертой взрослый раскрывал перед ребенком смысл действия и его цель — зайчик должен привезти кубики для постройки дома. Количество детей, попытавшихся повторить действие взрослого, росло от серии к серии от 20% до 100%, также росло время участия детей в выполнении действия от 3,5 до 15 минут, росла доля детей, у которых зафиксированы речевые реакции и/или яркие эмоциональные реакции. Дети, участвовавшие во всех четырех сериях формирующего эксперимента, продемонстрировали перенос действия

прокатывания разнообразных предметов в свою самостоятельную деятельность, и обнаруживали его спустя 3 месяца после последней серии.

В этой работе действия взрослого можно квалифицировать как: 1) показ образца; 2) побуждение к действию; 3) положительная оценка результатов; 4) смысловой комментарий. Экспериментальная схема дает возможность увидеть их влияние на формирование отобразительного игрового действия и сравнить их эффективность.

В эксперименте М. И. Лисиной по изучению особенностей общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым (Глава 2), было показано, что специфические действия с предметами, практически отсутствовавшие в опытах, где экспериментатор не демонстрировал их ребенку, появляются после показа образца действия [129]. А если показ образца сопровождается личным обращением взрослого к ребенку и одобрением его действий, то специфические действия в поведении детей становятся многочисленными и разнообразными [129, с. 137]. *«Влияние показа в сочетании с личностным общением повышает активность детей и направляет ее в строго определенное русло: дети стараются воспроизвести образец, заданный им взрослым. В случае же отсутствия личностного общения отмечается общее возбуждение детей в виде неспецифических предметных действий и вокализаций»* [Там же, с. 141].

**Итак,** можно видеть, что продвижение ребенка в освоении действий с предметами неразрывно связано с развитием общения со взрослым. Обнаружение взрослого в поле восприятия, провоцирующее сначала сосредоточение, а затем поисковые действия, становится условием развития тех же поведенческих проявлений в отношении предмета. Двигательное оживление, возникнув в контексте ситуативно-личностного общения, становится началом направленного движения к предмету. Устойчивый интерес к предмету, а затем к специфическим действиям с ним, вырастает из интереса ребенка к взрослому и желания разделить с взрослым опыт различных переживаний, восприятий, действий. Рассуждения, приведенные в данном разделе, обосновывают правомерность рассмотрения

онтогенеза коммуникативной и предметной деятельности как системного процесса развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте, которая, в соответствии с положениями культурно-исторической возрастной психологии, является стержнем психического развития, обуславливающим развитие отдельных психических функций и личности ребенка.

#### **4.1.2 Логика развития ведущей деятельности ребенка – базовая формула развития**

Рассуждения, приведенные выше, являются обоснованием **гипотезы** о том, что *продвижение ребенка к овладению предметными действиями невозможно вне последовательного освоения форм общения:*

- появление ориентировочного компонента общения является основой для появления сосредоточения на предмете;
- освоение ситуативно-личностного общения является необходимым условием развития познавательных действий ребенка;
- освоение ситуативно-познавательного общения является необходимым условием развития предметно-манипулятивных действий ребенка — их разнообразия, продолжительности и возможности осуществления с новыми предметами, что обеспечивает переход от простых результативных повторных действий к соотносимым и функциональным;
- освоение ситуативно-делового общения является условием развития предметных, отобразительных игровых и орудийных действий.

Именно последовательное освоение ребенком форм общения открывает ему возможность постепенно перенимать у взрослого смыслы и культурные способы действий с предметами.

Описание развития общения и предметной деятельности в линейном виде, где каждый шаг развития является необходимой предпосылкой перехода к следующему шагу и пропуск этапа делает невозможным полноценное освоение

следующего, — можно схематично изобразить в виде **базовой формулы развития**, где развитие представлено как последовательное прибавление новых элементов, каждый из которых представляет собой произведение из коммуникативного элемента (формы общения) и предметного элемента (вида действия с предметом), и где, в отличие от арифметической суммы, перемена мест слагаемых невозможна (Рисунок 3).

$$\text{ОКО*СОСР} + \text{СЛО*ПОД} + \text{СПО*ПМД} + \text{СДО*ПД}$$

Рисунок 3 — Базовая формула развития

Таким образом, базовая формула развития представляет собой эвристический инструмент, позволяющий описать логику развития ведущей деятельности младенческого и раннего возраста с минимальным шагом. Базовая формула развития может стать основой как для теоретической реконструкции хода и содержания этапов развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте, так и для эмпирического исследования, представляя собой шкалу для оценки психического развития ребенка в конкретном случае. Обе эти задачи решаются в следующих разделах работы.

#### **4.1.3 Логика психического онтогенеза как основа оценки психического развития слепого ребенка — составление индивидуальной формулы развития**

Базовая формула развития может стать основой для эмпирической оценки психического развития слепого ребенка, осуществляемой как в исследовательских, так и в прикладных целях. Являясь по своей сути «шкалой», пошагово описывающей развитие ведущей деятельности ребенка, базовая формула развития открывает возможность оценить достижения конкретного

ребенка, накопленные им к моменту оценки, в их соответствии логике психического онтогенеза или в отклонении от нее, и зафиксировать то «место», которого он достиг в своем индивидуальном развитии.

Принципиальная новизна *индивидуальной формулы развития* как инструмента оценки психического развития слепого ребенка заключается в том, что ее составление для конкретного ребенка позволяет соотнести его развитие не с нормативами типичного развития, а с *логикой психического онтогенеза*. Результаты такого сопоставления в индивидуальном случае, записанные в виде **«индивидуальной формулы развития»**, открывают возможность не просто зарегистрировать актуальную форму общения и практикуемые ребенком виды действий с предметами, но и:

- описать весь пройденный ребенком путь психического развития;
- оценить пройденный путь развития как соответствующий логике онтогенеза или отклоняющийся от нее;
- зафиксировать «место» на шкале, где произошло отклонение от логики психического онтогенеза;
- определить ближайший шаг развития и прогноз хода дальнейшего развития;
- поставить задачи и определить содержание психолого-педагогической помощи слепому ребенку.

На основе идеи «индивидуальной формулы развития» может быть разработана диагностическая методика, включающая процедуру проведения оценки, квалификации полученных результатов, составления диагностического заключения и определения задач и содержания психолого-педагогической работы.

Также индивидуальная формула развития может являться инструментом исследования факторов, определяющих психическое развитие в логике онтогенеза, и факторов, обуславливающих возникновение отклонений. В таком исследовании индивидуальная формула развития может стать критерием включения слепых детей в группы с благополучным и неблагополучным психическим развитием с тем, чтобы затем исследовать значимые различия между группами по различным социальным и биологическим характеристикам.

В данной работе такие задачи не ставились, а индивидуальная формула развития использована как инструмент эмпирической проверки результатов теоретической реконструкции хода развития ведущей деятельности у слепых детей (Раздел 4.3).

Поведенческие индикаторы, на основе которых строились индивидуальные формулы развития для всех детей экспериментальной группы, включали содержательные и процессуальные характеристики общения и квалификацию видов действий с предметами, которые определялись на основе анализа видеоматериалов взаимодействия слепых детей с матерями.

**Актуальный этап развития общения** определялся на основе следующих поведенческих индикаторов:

1. Содержание общения, предлагаемое матерью:
  - 1.1. мать предлагает совместное действие с предметом;
  - 1.2. мать предлагает игру с сенсорным эффектом предмета;
  - 1.3. мать предлагает игру с совместными движениями (типа «Ладушки»), игру с телесными воздействиями (типа «Идет коза рогатая») и т. п.;
  - 1.4. мать предлагает обмен эмоциональными экспрессиями;
  - 1.5. мать предлагает иное содержание (например, рассказывает сказку, задает вопросы, проводит гимнастику и т. д.).
2. Содержание коммуникативных действий ребенка:
  - 2.1. содержательно адекватное участие в совместном действии с предметом;
  - 2.2. содержательно адекватное участие в игре с сенсорным свойством предмета;
  - 2.3. содержательно адекватное участие в играх с совместными движениями, телесными воздействиями и т. п.;
  - 2.4. содержательно адекватное участие в обмене эмоциональными экспрессиями;
  - 2.5. сосредоточение в ответ на воздействия взрослого;

- 2.6. игнорирование или протест.
3. Процессуальная характеристика действий ребенка:
  - 3.1. продолжительное участие в игре/диалоге;
  - 3.2. инициативные действия в случае прекращения воздействия матери;
  - 3.3. исключительно ответные действия.

Сочетание оценок по выделенным индикаторам позволяет сделать заключение об актуальной форме общения, практикуемой в паре, а также о степени ее освоения.

Например, в ситуации, когда мать предлагает совместное действие с предметом (1.1.), а ребенок присоединяется к действиям взрослого (2.1.), продолжает совершать действие с предметом в соответствии с его назначением при уменьшении помощи взрослого (3.1.), просит взрослого повторить показ, стремится повторить показанное действие — квалифицируется сформированное ситуативно-деловое общение (в индивидуальной формуле развития обозначаемое заглавными буквами — **СДО**).

Например, в ситуации, когда мать предлагает совместное действие с предметом (1.1.), а ребенок проявляет положительные эмоции при совершении совместных предметных действий (2.1.), но не стремится их повторить самостоятельно (3.3.) — квалифицируется ситуативно-деловое общение в процессе формирования (в индивидуальной формуле развития обозначаемое прописными буквами — *сдо*).

Например, в ситуации, когда мать предлагает совместное действие с предметом (1.1.), а ребенок сопротивляется совместным действиям, проявляет негативные эмоции, забирает из рук взрослого предмет и совершает неспецифические манипулятивные действия — облизывает, размахивает, стучит, бросает (2.6.) — квалифицируется не сформированное ситуативно-деловое общение (в индивидуальной формуле развития обозначаемое зачеркиванием — ~~сдо~~).

**Актуальный этап развития действий с предметами** определялся по наличию и преобладанию в поведении ребенка проявлений сосредоточения, познавательных действий, предметно-манипулятивных действий (простых повторных результативных, соотносимых, функциональных), предметных (в том числе орудийных и отобразительных игровых).

Пройденный путь развития ведущей деятельности, актуальный этап развития общения и актуальный этап развития действий с предметами, а также перспективы развития для каждого ребенка экспериментальной группы были записаны в формате и условных обозначениях формулы развития.

Например, индивидуальная формула развития **ОКО\*СОСР + СЛО\**nod* + ~~енo\*имo~~ + ~~едo\*иo~~** описывает срез психического развития слепого ребенка, на котором он освоил ориентировочный компонент общения и сосредоточение на предмете; овладел ситуативно-личностной формой общения, но его познавательные действия находятся в стадии формирования. Такая формула позволяет сформулировать в качестве актуальных задач психолого-педагогической работы создание условий для овладения познавательными действиями и освоения ответных действий в рамках ситуативно-познавательной формы общения.

Таким образом, индивидуальная формула развития представляет собой инструмент оценки и описания психического развития в индивидуальном случае, позволяющая решать исследовательские и прикладные задачи.

#### **4.1.4 Условия развития ведущей деятельности — коммуникативные и транслирующие действия взрослого**

В современной психологии развития и практике образования все большее распространение получают идеи о том, что развитие не может рассматриваться как стихийно разворачивающийся во времени процесс, который наблюдает и изучает психология и к которому подстраивается образование, например, в виде

учета возрастных особенностей ребенка [87, 88, 201]. *«Традиционные представления о процессуальности развития должны быть дополнены, обогащены представлениями о деятельности развивания всего универсума человеческого в рамках определенных ценностных оснований и целевых ориентиров»*, — пишет В. И. Слободчиков [201, с. 42].

В связи с этими идеями перестраивается и понимание основных категорий, традиционно использовавшихся в отечественной культурно-исторической психологии. В частности, «ведущая деятельность» перестает рассматриваться как *«нечто налично-существующее и самодостаточно-неизбежное»* [Там же, с. 42]; альтернативным становится понимание, что ведущая деятельность возраста должна проектироваться и конструироваться в рамках определенных развивающих практик постольку, поскольку именно в ней наилучшим образом решаются задачи развития соответствующего периода в соответствующем историческом контексте.

Значимость задач развития, решаемых ребенком в непосредственно-эмоциональном общении и предметной деятельности, очевидна; эти этапы вхождения ребенка в культуру пропущены быть не могут.

Формирование соответствующих потребностей — актуализация у ребенка потребностей в общении, а затем в овладении культурными способами использования предметов — также является результатом специальных действий взрослых [130, 189, 244 и др.]. Никогда не подвергался сомнению тот факт, что предметная деятельность ребенка рождается только в совместной деятельности со взрослым, это, в частности, нашло отражение в том, что в литературе невозможно найти описания предметной деятельности ребенка отдельно от описаний ситуативно-делового общения или совместной деятельности [161, 202, 243, 244 и др.], а также в понятии «совокупного действия» [241, 242, 246].

Понимание социальной природы общения, на наш взгляд, менее распространено. Иллюзия спонтанности появления ответных и инициативных коммуникативных действий типично развивающегося ребенка опирается на чрезвычайно раннее их возникновение и очень быструю и вместе с тем

трудноуловимую ежедневную трансформацию. Только возникновение препятствия, например, в виде слепоты, открывает возможность увидеть реальные условия, в которых зарождаются, а точнее конструируется человеческая психика. *«Процесс формирования специфичности человеческой психики здесь растянут во времени, особенно на первых — решающих — стадиях, и поэтому может быть рассмотрен под «лупой времени», как бы с помощью замедленной киносъемки»,* — писал Э. В. Ильенков о развитии психики слепоглухого, но эти слова могут быть отнесены и к развитию слепого ребенка [85, с. 89].

В работах М. И. Лисиной и ее учеников показано, что основным условием развития общения у ребенка является особое поведение взрослого во взаимодействии с ним. Позже, в работе Ю. А. Разенковой [189] и исследованиях, выполненных под ее руководством, были выделены **коммуникативные действия** взрослого, реализация которых в ежедневных ситуациях игры с ребенком и ухода за ним необходима для продвижения ребенка в развитии общения даже в случае наличия того или иного психофизического нарушения [3, 26, 58, 59, 101, 107, 111, 163, 166, 303].

В обобщенном виде коммуникативные действия взрослого, необходимые для последовательного прохождения ребенком с ОВЗ первых этапов коммуникативного развития в соответствии с логикой онтогенеза, могут быть описаны следующим образом:

– условием развития ориентировочного компонента общения у ребенка является регулярное и продолжительное присутствие лица матери в зоне восприятия ребенка, что подразумевает совершение ею таких коммуникативных действий, как *выбор позы для себя и расположение ребенка в позе, располагающей к общению, выбор подходящей дистанции общения, обеспечение постоянных условий, облегчающих восприятие ребенком взрослого и др.* [187];

– условием развития ситуативно-личностного общения у ребенка является выражение матерью личностного отношения к ребенку доступными для его восприятия средствами и поддержка отклика ребенка, что подразумевает совершение ею таких коммуникативных действий, как, например, *применение*

*комплексного воздействия для привлечения внимания ребенка; ожидание ответного действия ребенка; использование песенок/стишков/пестушек для выражения позитивного эмоционального отношения к ребенку; «отзеркаливание» ответных действий ребенка; повторение воздействий, вызвавших ответ ребенка, создание ситуаций, способствующих проявлению инициативы ребенка и др. [187].*

Гипотетически коммуникативные действия матери, создающие условия для развития у ребенка последующих форм общения, могут быть описаны как *организация матерью эмоционально насыщенных игр с совместным движением и «предметным эффектом», разделение с ребенком и поддержание его нового эмоционального и сенсорного опыта, обучение направленному движению как новому средству общения (для ситуативно-познавательного общения); вовлечение ребенка в бытовую жизнь семьи и отобразительную игру с демонстрацией способов использования бытовых и игровых предметов, поддержка предметных действий ребенка, передача ему новых средств общения (для ситуативно-делового общения).*

Для конкретизации этого описания, выделения и описания отдельных коммуникативных действий матери во взаимодействии со *слепым ребенком* необходимо проведение специального эмпирического исследования.

Описания развития действий ребенка с предметами, приведенные выше, показывают, что роль взрослого в обеспечении условий для этого не сводится только к коммуникации, ряд действий взрослого выходит за ее пределы. Например, действие матери, когда она размещает предмет так, чтобы побудить ребенка к движению в направлении игрушки (дотягиванию) и ее захвату, в строгом смысле коммуникативным не является. Ряд действий взрослого представляет собой непосредственную передачу ребенку культурных способов действий с предметами, и адекватным для описания таких действий взрослого представляется термин **«транслирующие действия»**.

Во многих работах можно найти конкретные описания поведения взрослого, создающего условия для развития у ребенка действий с предметами,

сформулированные, например, в виде рекомендаций для родителей или воспитателей детских яслей [125, 226].

*На этапе появления сосредоточения и познавательных действий* взрослый вкладывает предмет в руку ребенка или подвешивает игрушки над грудью ребенка с учетом удобного, достигаемого расстояния, подносит и отдаляет предмет, обеспечивая результативность случайных движений ребенка.

На этапе *предметно-манипулятивных действий* взрослый предоставляет ребенку удобные для хватания, яркие, разнообразно звучащие погремушки и предметы, различающиеся по физическим характеристикам, и меняет их, заметив снижение внимания ребенка. При этом взрослый придает ребенку позу, из которой ему удобно взаимодействовать с предметом. Опираясь на развивающуюся потребность ребенка в общении, взрослый встраивает в это общение предмет, демонстрируя его в сопровождении ласковых слов и улыбки, а затем включая его в игровое взаимодействие. *Для развития соотносимых и функциональных действий* взрослый подбирает игрушки так, чтобы ребенок мог с ними делать что-нибудь по отношению друг к другу (например, «вместилище» и предметы для вкладывания). Кроме того, ребенку необходим неоднократный и медленный показ действия, сначала перед его глазами, а затем его рукой, в медленном темпе с паузами и словесным комментированием [125].

На этапе развития *предметных действий* взрослый постепенно передает ребенку способ действия, что подразумевает показ образца, побуждение к действию, поощрение попыток и оценку результатов, смысловой комментарий и т.д. [129, 190, 226, 250 и др.]. Авторы подчеркивают, что подражание предметному действию не может вызывать у ребенка посторонний человек: условием передачи действия является эмоциональная связь ребенка со взрослым, что возвращает нас к необходимости развития общения в качестве условия развития действий с предметами.

Выделение и описание *транслирующих действий взрослого*, создающих условия для последовательного развития у ребенка усложняющихся видов

действий с предметом, также требует проведения специального эмпирического исследования.

**Итак,** традиционное представление о развитии общения как необходимом условии овладения предметной деятельностью конкретизируется в следующих тезисах. *Первым условием* развития как мотивационной, так и операциональной составляющих предметной деятельности ребенка является последовательное освоение форм общения и создание эмоциональной связи со взрослым. Взрослый обеспечивает процесс развития общения посредством реализации коммуникативных действий, которые, будучи направлены на организацию пространства общения, вовлечение ребенка в общение, поддержку его активности, содержательное разворачивание диалога и обучение средствам общения, создают условия для овладения ребенком ответными и инициативными коммуникативными действиями, соответствующими каждой форме общения. *Вторым обязательным условием* развития у детей предметной деятельности является реализация взрослым транслирующих действий, непосредственно направленных на передачу ребенку культурных способов действий с предметами.

## **4.2 Ход и содержание этапов развития ведущей деятельности слепого ребенка в младенческом и раннем возрасте: теоретическая реконструкция на основе базовой формулы развития**

*Теоретическая реконструкция* хода развития общения и действий с предметами у слепых детей первых трех лет жизни представляла собой:

- составление формул, описывающих каждый этап развития (шаги онтогенеза);
- качественное описание событий, происходящих на каждом шаге, сконструированное на основе обобщенных теоретических представлений о закономерностях развития общения и предметной деятельности, результатов проанализированных выше эмпирических исследований, а также наблюдений, сделанных во время проведения констатирующего эксперимента и педагогической работы, описанной в публикациях Т. П. Кудриной;
- формулирование предположений о возможных отклонениях от логики развития на каждом шаге и составление формул, описывающих каждый вариант отклонения;
- формулирование предположений о содержании коммуникативных и транслирующих действий взрослого, создающих необходимые условия для прохождения ребенком каждого шага развития.

### **4.2.1 Первый шаг развития — ориентировочный компонент общения и сосредоточение на предъявление предмета**

Формула, описывающая «нулевой» статус развития общения и действий с предметом, изображена на рисунке 4:

«0» *око\*евер + ело\*нод + ено\*имд + едо\*ид*

Рисунок 4 — «Нулевой» статус развития общения<sup>26</sup>

В соответствии с нашими предположениями, **первым шагом развития** должно стать появление сосредоточения в ситуациях общения с матерью. Из исследования Т. П. Кудриной [107] известно, что для развития **ориентировочного компонента общения** — сосредоточения в ответ на воздействия взрослого — слепому ребенку необходимо иметь возможность обнаруживать воздействия матери, но не любые, а источником которых служит ее лицо. Мать должна обеспечить ребенку получение ощущений от ее дыхания, запаха, тепла, прикосновений губ и др. Это достигается сокращением дистанции общения до нескольких сантиметров между лицами матери и ребенка и обращением к ребенку.

Одновременно взрослый должен обеспечить ребенку опыт, где он мог бы почувствовать адресованное ему «доброжелательное внимание» матери [130]. В ситуации слепоты это достигается через тактильные и проприоцептивно-кинестетические воздействия (когда взрослый целует ребенка, легко дует на его лицо, нежно прикасается и тормошит), а также речевые, вестибулярные и двигательные воздействия (когда взрослый чередует приближение и удаление своего лица от лица младенца) [107].

В результате этого опыта лицо матери выделяется ребенком как самый информативный, интересный, привлекательный объект. На этом же этапе должны появляться первые признаки ситуативно-личностного общения — **первые элементы комплекса оживления как ответные действия ребенка** на коммуникативные воздействия взрослого. Развитие ответных действий младенца также обуславливается умением взрослого терпеливо ожидать их и осмысливать любые проявления ребенка как ответные. Также необходимо, чтобы ребенок мог

<sup>26</sup> Зачеркивание здесь означает, что в поведении ребенка не регистрируются поведенческие феномены, относящиеся даже к первому шагу развития.

получить от взрослого подтверждение получения своего ответа и эмоциональный отклик на него.

После того, как ребенок научился выделять ощущения от лица матери (звук голоса одновременно с ощущениями от выдыхаемого ею воздуха, запаха и тепла при очень близкой дистанции между лицами), он проявляет **сосредоточение на прикосновение звучащего предмета**. Задача взрослого здесь — обеспечить комплексное воздействие, включающее звук, ритмичные тактильные ощущения, например, когда мать несколько раз прикасается погремушкой к запястью ребенка. Опыт тактильного контакта с лицом разговаривающей с ним матери и тактильного контакта со звучащей игрушкой постепенно приводит к тому, что звуковое воздействие также начинает выделяться ребенком. Слепой ребенок начинает проявлять сосредоточение **на звучание игрушки (ОКО\*СОСР)**.

Опыт физического контакта с лицом, грудью, руками матери в моменты ситуативно-личностного общения, когда при вскидывании ручек (двигательное оживление) младенец наталкивается на склонившуюся к нему мать, чуть позже станет предпосылкой для развития **познавательных действий**. Мать может изменять свое положение, подстраиваясь под возможности ребенка для обеспечения физического контакта его рук и ног со своим телом, чего не происходит в ситуации с предметом. Накопленный в общении с взрослым опыт выделения и «обследования» матери как самого яркого и важного объекта слепой ребенок затем начинает использовать при восприятии и исследовании предметов. На этом этапе можно ожидать появления элементов комплекса оживления в ответ на предъявление игрушки.

Таким образом, **первым шагом развития** является появление ориентировочного компонента общения и сосредоточения на предъявление предмета, что схематично может быть обозначено как смена формулы развития «0» на формулу развития «1»<sup>27</sup> (Рисунок 5).

---

<sup>27</sup> Формулы, описывающие каждый шаг развития, маркированы цифрой в кавычках, которая соответствует порядковому номеру шага развития.

$$\begin{aligned} \langle 0 \rangle & \text{ око}^* \text{соср} + \text{сло}^* \text{под} + \text{сно}^* \text{пид} + \text{сод}^* \text{ид} \\ \langle 1 \rangle & \text{ ОКО}^* \text{СОСР} + \text{сло}^* \text{под} + \text{сно}^* \text{пид} + \text{сод}^* \text{ид} \end{aligned}$$

Рисунок 5 — Первый шаг развития общения

В формуле «1» на рисунке 5 первое произведение **ОКО\*СОСР**, обозначенное заглавными буквами, означает полное освоение ориентировочного компонента общения и сосредоточения на предъявление игрушки; второе произведение *сло\*под*, обозначенное прописными буквами, означает появление элементов ситуативно-личностного общения и познавательных действий (комплекса оживления как ответного действия ребенка на обращения взрослого и предъявление игрушки); зачеркнутые буквы, которыми обозначены два следующих произведения, обозначают отсутствие феноменов, относящихся к следующим шагам развития.

**Проблемы с прохождением первого шага развития**, по нашим предположениям, должны иметь вид, обозначенный на рисунке 6<sup>28</sup>:

$$\langle -1 \rangle \text{ око}^* \text{соср} + \text{сло}^* \text{под} + \text{сно}^* \text{пид} + \text{сод}^* \text{ид}$$

Рисунок 6 — Отклонение от логики онтогенеза на первом шаге развития

Несформированный ориентировочный компонент общения должен отразиться на задержке формирования сосредоточения на предмет, а также в невозможности формирования ситуативно-личностного и последующих форм общения. При таком варианте можно предположить отсутствие ориентации на взрослого. Реакции на предметное воздействие (познавательные и предметно-манипулятивные действия) постепенно будут формироваться, но будут характеризоваться отставанием, «примитивностью», постепенной стереотипизацией вследствие отсутствия содержательного развития в культурном

<sup>28</sup> Формулы, описывающие отклонение от логики онтогенеза, здесь и далее маркированы отрицательным числом в кавычках, где цифра соответствует порядковому номеру шага развития, на котором произошло отклонение.

русле. Формирование предметных действий при таком отклонении от логики онтогенеза становится невозможным.

*Коммуникативные действия взрослого*, необходимые для формирования ориентировочного компонента общения, выделены, систематизированы и экспериментально подтверждены в работе Т. П. Кудриной [107]. К ним, во-первых, относятся действия взрослого по организации пространства общения (выбор дистанции и позы), позволяющие слепому ребенку воспринимать воздействия матери. Во-вторых, это применение комплексного воздействия, позволяющего слепому ребенку переживать воздействия матери как проявления доброжелательного внимания, адресованного ему. В-третьих, это действия по поддержке ответных действий ребенка (ожидание ответа, интерпретация любого проявления ребенка как ответного, эмоциональный отклик на ответ).

Реконструкция содержания развития на первом шаге позволяет сформулировать гипотезы о *транслирующих действиях взрослого*, создающих условия для формирования у ребенка сосредоточения на предмете. К ним должны относиться действия по размещению предметов в доступном ребенку пространстве и обеспечение результативности случайных движений ребенка (физического контакта со своим телом и с игрушкой), а также применение предметного воздействия, доступного восприятию слепого ребенка<sup>29</sup>.

#### **4.2.2 Второй шаг развития — ситуативно-личностная форма общения и познавательные действия с предметом**

**Вторым шагом развития** общения и действий с предметом становится становление комплекса оживления и его превращение из экспрессивной реакции в коммуникативный акт, которым младенец инициирует общение с взрослым —

---

<sup>29</sup> Конкретизация гипотез о содержании транслирующих действий на каждом шаге развития, а также их эмпирическая проверка осуществлены в исследовании Т. П. Кудриной [2020].

побуждает его возобновить или продолжить общение, а также появление познавательных действий (Рисунок 7)<sup>30</sup>.

**«2» ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + едѐ\*пмд + едѐ\*пѐ**

Рисунок 7 — Второй шаг развития общения

По данным Т. П. Кудриной [107], формирование коммуникативной функции комплекса оживления у слепого младенца полностью зависит от действий взрослого, к которым относятся регулярная поддержка всех проявлений ребенка в ситуации общения.

Действия слепого ребенка в общении, как правило, отличаются от действий ребенка без нарушений зрения: они не выраженные, неявные или неоднозначные, отсрочены по времени, быстро угасают. На обращения матери ребенок может нахмуриваться, открывать рот, напрягаться, вздыхать, совершать едва уловимые движения руками. Мать может испытывать трудности в их понимании и квалификации, однако для становления инициативных действий ребенка необходимо, чтобы мать реагировала на них сначала как на ответные действия, а чуть позже — как на инициативные.

**Инициативные действия** у слепого ребенка можно спровоцировать в ситуации «пассивный взрослый», когда после состоявшегося эмоционального взаимодействия взрослый находится в поле восприятия слепого ребенка (например, сохраняет тактильный контакт с ним), но не вступает во взаимодействие и ожидает, когда ребенок «потребуется» от него возобновить общение. Далее от взрослого требуется внимание к проявлениям ребенка и реагирование на любое его действие как на запрос к продолжению общения. Такое поведение взрослого позволяет ребенку ощутить результативность своих действий и последующее использование их как инициативных [107].

<sup>30</sup> Заглавные буквы в формуле означают полное освоение ребенком соответствующей формы общения (ответный и инициативных действий, разворачивание продолжительных диалогов) и соответствующего этапа развития действий с предметами.

Таким образом, инициативные действия у слепого ребенка появляются только при условии, что взрослый квалифицирует любое проявление ребенка как коммуникативную инициативу и разворачивает диалог. Использование ребенком для привлечения внимания к себе средств общения вместо крика и плача обуславливается исключительно регулярностью их поддержки взрослым в качестве коммуникативных инициатив.

**Показателем развитого ситуативно-личностного общения** являются частые, длительные и стойкие к помехам эмоциональные «диалоги», в которых ребенок и мать участвуют на равных, используя однозначно понятные друг другу сигналы и способы. Действия ребенка могут выражаться комплексом оживления или отдельными компонентами комплекса (в случае его закономерного распада — улыбками, вокализациями, двигательным оживлением). Разворачивание и продолжительность диалога обеспечивает взрослый, который, ориентируясь на темп и ритм коммуникативных действий ребенка, изменяет свое поведение, добивается в диалоге очередности и синхронности.

Параллельно развиваются **познавательные действия ребенка** — оральные, мануальные, слуховые, зрительные (при наличии у ребенка остаточного зрения). Для их развития мать должна обеспечить ребенку физический контакт с предметом в любых ситуациях его активного бодрствования и возможность осуществлять движения рук. Результативность движений рук ребенка обеспечивается расположением предметов, позволяющим ребенку во время проявления комплекса оживления на игрушку коснуться их (например, подвешивание погремушки-растяжки над грудью ребенка или расположение неваляшки рядом с рукой или ногой ребенка). Кроме того, мать может создавать условия для развития у ребенка умения захватывать предмет, удерживать его и совершать познавательные действия, когда она побуждает ребенка к направленным действиям. Например, прежде чем вложить в руку младенца погремушку, мать может коснуться ею кончиков его пальцев, провоцируя их движение, что позже преобразуется в движение направленного движения рук к

предмету («дотягивания») и поиск предмета в пространстве с помощью активных движений рук.

**Проблемы с прохождением второго шага развития**, по нашим предположениям, должны иметь вид, изображенный на рисунке 8:

«- 2» *око\*соср + сло\*под + ене\*пмд + еде\*не*

Рисунок 8 — Отклонение от логики онтогенеза на втором шаге развития

Развитие слепого ребенка, описанное формулой «-2», должно характеризоваться наличием сосредоточения и ответных коммуникативных действий на обращение взрослого, но отсутствием инициативных действий и развернутого диалога. Действия с предметами при таком варианте, как и при предыдущем, должны характеризоваться «примитивностью» и постепенной стереотипизацией.

**Коммуникативные действия взрослого**, необходимые для формирования ситуативно-личностного общения, выделены, систематизированы и экспериментально подтверждены в работе Т. П. Кудриной [107]. Помимо перечисленных в предыдущем разделе действий взрослого по организации пространства общения и применению комплексного воздействия, это умение заметить и поддержать любые проявления ребенка во взаимодействии — сначала как ответные, а затем как инициативные. Для разворачивания эпизодов ситуативно-личностного общения в более или менее продолжительные диалоги, необходимы действия матери по наполнению диалога соответствующим содержанием и обеспечению синхронности и очередности в обмене коммуникативными действиями.

**Транслирующие действия взрослого**, создающие условия для формирования у ребенка познавательных действий, должны включать (помимо описанных выше действий по обеспечению пространства и его наполнению предметами, соответствующими сенсорным и двигательным возможностям

ребенка, а также по обеспечению результативности его случайных движений) действия взрослого по *побуждению* ребенка к познавательным действиям. К ним должны относиться эпизоды ситуативно-личностного общения перед демонстрацией предмета, побуждение ребенка к схватыванию и удержанию предмета, побуждение ребенка к направленным действиям, обеспечение результативности поиска ребенком впечатлений; обеспечение длительности предъявления игрушки (звучания, вибрации и др.); эмоциональная поддержка познавательных действий ребенка [107].

#### **4.2.3 Третий шаг развития — ситуативно-познавательная форма общения и предметно-манипулятивные действия**

Третий шаг развития общения подразумевает становление ситуативно-познавательного общения, содержанием которого становятся игровые действия, включающие телесные воздействия взрослого (щекотка, поцелуи, похлопывания) и/или последовательность совместных движений, сопровождающихся рифмованной ритмичной речью, придающей телесным воздействиям игровой смысл (игры типа «Ладушки», «Коза-рогатая» и т. п.). В таких играх взрослый не только организует взаимодействие, но и сам становится участником игры — партнером ребенка, а ребенок становится деятельным участником взаимодействия с взрослым [129, с. 117]. Взрослый заряжает ситуацию яркой эмоцией — выражает радость, восторг — и стремится вовлечь ребенка в совместное эмоциональное переживание. При этом взрослый направляет свои действия на усиление и продление положительных эмоциональных проявлений ребенка. Если в ситуативно-личностном общении для этого матери достаточно было «отзеркаливать» положительные эмоции младенца, то на этапе ситуативно-познавательного общения действия взрослого направляются на создание ситуаций с новизной, «остротой», «неожиданностью» [33].

Такие действия взрослого способствуют проявлению у ребенка **ответных коммуникативных действий**, выраженных улыбками, голосовыми проявлениями (вокализациями, вскриками, смехом, визгом). Новыми ответными действиями ребенка становятся движения, подчиненные логике игры. Поначалу коммуникативные действия слепого ребенка могут быть выражены не ярко, часто он лишь внимательно прислушивается к сопровождающей движения ритмичной речи взрослого и не делает попыток совершать движения, интерес к действиям взрослого может выражаться в мимике: поднятые брови, открытый рот.

Чуть позже включаются игры с переживаниями впечатлений от сенсорных свойств предмета (блики, звуки, вибрация, тактильные ощущения). Ситуации со сложными, яркими сенсорными переживаниями от предмета (особый звук, тактильное ощущение, световой блик) также создают эффект «остроты» и «неожиданности».

Невозможность без взрослого повторить или организовать такие яркие переживания вынуждает ребенка обращаться к взрослому, проявлять **инициативные коммуникативные действия**. Сначала они могут быть выражены направленными к взрослому движениями (при контактном расположении), улыбках, напряженном прислушивании, поворотах головы.

Для **развития диалога** в ситуативно-познавательном общении взрослому необходимо уметь замечать и повторять понравившийся ребенку момент ради возможности вновь доставить ребенку удовольствие. В ситуациях общения ориентация взрослым на предпочтения ребенка показывает ему, что он может влиять на происходящее. Тем самым ребенок побуждается к совершению инициативных коммуникативных действий и разворачиванию диалога.

В эпизодах ситуативно-познавательного общения взрослый выступает как игровой партнер в совершении заряженных эмоциями совместных движений или получении совместных ярких переживаний. Способность ребенка испытывать удовольствие от движений и сенсорных впечатлений совместно со взрослым — важное достижение слепого ребенка на этом этапе. Но еще более важно то, что, что переживания ребенка усиливаются и продляются вследствие их разделения со

взрослым. Совместные со взрослым движения, а также совместные переживания впечатлений позволяют слепому ребенку **объединять внимание на объекте** общего с взрослым удовольствия. Объектом общего удовольствия последовательно становятся телесные ощущения, движения, сенсорный эффект предмета.

Предмет, который использует взрослый в ситуативно-познавательном общении, сначала выступает только в качестве доступного восприятию слепого ребенка источника сенсорного эффекта. Предмет, удовлетворяя потребность ребенка в новизне *в рамках общения со взрослым*, объединяет взрослого и ребенка, подготавливает переход к ситуативно-деловому общению и предметной деятельности. Взрослый создает ситуации, в которых у слепого ребенка возникает интерес к сенсорным проявлениям предметов, к предметам с различными сенсорными свойствами *в рамках общения*. В этих условиях самостоятельное манипулирование ребенка с предметом начинает обретать особые характеристики, отличающие предметно-манипулятивные действия ребенка, осваивающего предмет вне общения со взрослым (см. ниже).

**Развитие предметно-манипулятивных действий** осуществляется в двух направлениях. Усилия взрослого направляются на организацию пространства, наполненного предметами, в котором слепой ребенок имеет возможность осуществлять доступный его двигательным умениям результативный поиск. Также взрослый обеспечивает оптимальное количество предметов в этом пространстве и их адекватность задачам развития действий от простых повторных результативных к соотносимым и функциональным.

Для развития у ребенка **простых результативных действий** взрослый использует предметы, максимально удобные для результативного направленного движения к ним (дотягивания) и осуществления захвата, издающие звук при изменении своего положения. Важно, чтобы ребенок удерживал игрушку двумя руками, соединяя их в пространстве средней линии тела. Взрослый должен создать условия для воспроизводимости результатов действий ребенка с предметами. Кроме того, взрослый создает ситуации, в которых выпускание

предмета из рук **не ведет** к «исчезновению» для ребенка этого предмета из его поля восприятия, а дает возможность ребенку его контактно обнаружить, вновь схватить и повторно совершить с ним результативные действия. Способность ребенка объединять в действии два предмета (например, стучать друг о друга погремушками, которые он держит в руках) также обеспечивается транслирующими действиями взрослого.

Для развития **соотносимых действий**, содержанием которых является движение «от себя» или действие предмета «относительно другого предмета», взрослый предоставляет ребенку игрушки с соответствующими свойствами и осуществляет «показ» способа действия с ними, в ходе которых у ребенка проявляются разные функции рук: одна из них ведущая, другая — помогающая; а также дифференцируются движения пальцев: большой палец руки участвует в удержании предмета, указательный выполняет «ощупывающую» функцию (ребенок начинает интересоваться «дырочками», мелкими деталями предмета). С помощью взрослого ребенок овладевает способностью совывать руку в предмет-«вместилище» (емкость), держать в руках предмет и стучать им по поверхности, а также совершать простые дваактные кольцевые действия: вынимать-вкладывать, снимать и надевать (кольцо), открывать-закрывать (крышки, дверцы). Соотносимые действия слепой ребенок совершает на внесенных взрослым в игровое поле («показанных» взрослым) предметах и «показанным» взрослым способом.

Для овладения **функциональными действиями** требуется, чтобы взрослый обеспечил ребенка предметами с одинаковыми и различными физическими свойствами и поддержал интерес к действиям с ними, а также в процессе общения раскрыл функции предметов и обобщил их значение, «показав», что положение в пространстве и свойства предмета могут изменяться; один и тот же предмет можно использовать по-разному; одно общее свойство может быть у разных предметов.

Теоретически следующий шаг развития общения и действий с предметами описывается двумя формулами, изображенными на рисунке 9:

**«3» ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + *сно\*пмд* + *еде\*нд***  
**«3+» ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + *сдо\*нд***

Рисунок 9 — Третий шаг развития общения

Формула «3» описывает этап развития, в котором ребенок демонстрирует ответные коммуникативные действия в инициируемых взрослым эпизодах игр с совместным движением («Ладушки» и т. д.). Эти игры являются частью традиции воспитания младенца и достаточно часто используются родителями во взаимодействии с ребенком. Параллельно у ребенка должны регистрироваться простые повторные результативные действия.

Формула «3+» описывает более высокий уровень развития ситуативно-познавательного общения, при котором ребенок участвует в инициированных взрослым играх с сенсорным свойством предмета, а также инициирует общение с этим содержанием. Предполагается, что развитие ситуативно-познавательного общения является предпосылкой для ситуативно-делового общения — его начальные элементы также обозначены в формуле «3+». Также при полном освоении ситуативно-познавательного общения должно регистрироваться наличие соотносимых и функциональных действий, которые являются «зачатками» предметных действий и не могут появиться вне общения со взрослым (*сдо\*нд*).

**Проблемы с прохождением третьего шага развития**, по нашим предположениям, должны иметь вид, изображенный на рисунке 10:

**«- 3» ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + *ене\*пмд* + *еде\*нд***

Рисунок 10 — Отклонение от логики онтогенеза на третьем шаге развития

При таком варианте отклонения в паре мать — слепой ребенок должны регистрироваться развернутые эпизоды СЛО, но отсутствовать игры, относящиеся

к СПО. Действия с предметом должны иметь вид простых повторных результативных действий.

*Коммуникативные действия взрослого*, необходимые для формирования ситуативно-познавательного общения должны включать предложение ребенку эмоционально-насыщенных игр, направленных на получение взаимного удовольствия от двигательных и сенсорных впечатлений. Взрослый должен уметь совершать действия, вызывающие у ребенка удовольствие от проприоцептивно-кинестетических ощущений, совместных движений, сенсорных эффектов от предметов, а также делать доступными для восприятия ребенка собственные позитивные эмоции, игровые движения. Для разворачивания ситуативно-познавательного общения в более или менее длительные эпизоды необходимы действия матери по вовлечению ребенка в игру, поддержке его эмоций и действий. Также к коммуникативным действиям взрослого относятся действия по включению предмета в игру, использование его как повода для общения [110].

*Транслирующие действия* взрослого на этом этапе должны включать организацию пространства для развития у ребенка предметно-манипулятивных действий, наполнение его предметами, с соответствующими сенсорными и функциональными свойствами, расположение предметов на достижимом для ребенка расстоянии — для побуждения ребенка к направленному движению и захвату. Сюда также относятся действия по оказанию ребенку помощи разного объема при поиске ребенком предмета и в совершении действий с ним, а также их эмоциональная поддержка [110].

#### **4.2.4 Четвертый шаг развития — ситуативно-деловая форма общения и предметные действия**

Четвертым шагом в развитии общения становится сотрудничество со взрослым. Предпосылками формирования предметных действий служит, в первую очередь, опыт взаимодействия со взрослым как игровым партнером в

ситуативно-познавательном общении, а во вторую — развитие специфических манипуляций в форме соотносимых и функциональных действий с предметами, в процессе которых ребенок освоил физические свойства предметов.

Ребенок на данном этапе имеет стойкий познавательный интерес к игрушкам и присоединяется к действиям взрослого для извлечения сенсорного «эффекта» предмета, что является началом совместных действий, направленных на предмет. Ребенок ориентируется на оценку взрослого — более длительно манипулирует предметом, который использовался в ситуативно-познавательном общении, или если взрослый позитивно комментирует его действия. Ребенок проявляет интерес к действиям взрослого с предметом, не протестует против присоединения взрослого к его манипуляциям и против новых предметов с разными сенсорными свойствами. Все это является предпосылками для освоения культурно-фиксированных предметных действий.

Для их освоения слепому ребенку требуются условия для накопления новых впечатлений от действий взрослого с предметами, для осуществления возможности присоединяться к действиям взрослого, следовать им, для получения информации о способах действий. В этот период ребенок нуждается в образцах действий с предметами, в раскрытии смыслов действий взрослого с предметами, в совместных действиях, направленных на предмет. Узнать о действиях взрослого слепой ребенок может, только находясь с ним в различных ситуациях, будучи в тесном контакте. При этом ситуации должны быть привлекательны для ребенка и одновременно не терять своей практической значимости. Вовлечение ребенка в ситуацию использования предмета по его назначению позволяет ему «пассивно» присоединиться к действиям взрослого и создает повод для обращений к взрослому с запросом (повторить действие, дать в руки предмет, оказать помощь, оказать эмоциональную поддержку), то есть ведет к освоению инициативных коммуникативных действий. Ребенок вынужден использовать предречевые средства общения — лепет, первые слова. Пояснения взрослого, названия действий и предметов в ходе совершения совместных действий способствуют развитию понимания речи. Разнообразие ситуаций, их

регулярность позволяют ребенку расширять круг действий и используемых бытовых предметов.

Коммуникативные действия слепых детей в рамках ситуативно-делового общения отличаются от таковых у зрячих детей (Глава 2). На просьбу взрослого дать игрушку дети не протягивают игрушку в его сторону, а выпускают ее из рук перед собой или отбрасывают. А инициативное коммуникативное действие ребенка в виде просьбы, обращенной к взрослому повторить действие, может выглядеть как каприз, отказ от дальнейших действий.

Развитие предметной деятельности предполагает последовательное освоение в первую очередь смысловой стороны предметного действия [250]. Представляется, что невозможность наблюдать за использованием предметов взрослыми в повседневных делах в первую очередь затрудняет слепому ребенку понимание смысловой стороны предметного действия, а не технической, как считалось ранее [51, 214, 233]. Для ее понимания и усвоения от взрослого требуются специальные действия: вовлечение ребенка во все более широкий круг бытовых ситуаций, накопление опыта совместных с взрослым действий с предметами в режимных процессах. Для этого необходимо предоставить ребенку возможность находиться в помещениях, связанных с жизнедеятельностью семьи (кухня, ванная, прихожая и др.). От взрослого требуется оборудовать их таким образом, чтобы пространство, в котором происходят события жизни ребенка (прием пищи, выполнение гигиенических процедур, одевание на прогулку и раздевание) было «зонировано» удобным для ребенка способом, наполнено предметами, в которых отражается «функциональное» назначение данных зон, обеспечено постоянной локацией предметов, а также «обозначенным» доступным восприятию ребенка местом для его действия (например, стульчик в прихожей для одевания).

Накопление практического опыта ребенка начинается с осмысления звуков, которые ребенок может слышать во время выполнения взрослым действий с предметами. Звуки, которые сопровождают действия взрослого с предметами, недостаточно комментировать; ребенку также недостаточно только взять в руки

тот предмет, которым действовал взрослый. Ребенку необходимо «практическое» участие в этом действии, даже если этот предмет не входит в круг «детских» вещей. С любым «орудием», которое использует взрослый в домашних условиях, слепой ребенок должен ознакомиться практическим способом — в условиях совместного со взрослым действия. Любой звук бытового действия (стук ножа, когда мать режет им продукты; звук ложки при размешивании, звук проворачивания ключа и пр.) должен быть осмыслен именно в совместном действии. Для усвоения ребенком *смысла действия* усилия взрослого должны быть направлены на показ *образца действия*, раскрывающего общую идею действия, а не на обучение ребенка технике его исполнения. Сначала для ребенка важен сам процесс совместного со взрослым предметного действия (причесывать волосы расческой, вытирать тряпкой пролитую жидкость и пр.), при этом операционально-техническая часть выполняемого действия для ребенка становится значимой позже. Продолжительный период ребенку будет важна только *общая схема действия* с предметом. Взрослый, раскрыв назначение действия, постепенно, раз за разом при совершении совместного действия подводит ребенка к выделению и ориентировке в тех свойствах предмета, которые составляют «функциональную» суть предмета и определяют всю операционально-техническую сторону предметного действия (для причесывания недостаточно проводить расческой по волосам, нужно проводить той стороной расчески, которая имеет «зубчики», требуется развернуть зубики к волосам и только затем начинать движение рукой). Взрослый помогает ребенку «приладить» к этим свойствам отдельные операции предметного действия (показывает, каким способом взять расческу, откуда начать движение и как завершить его). Для усвоения предметного действия ребенку требуется многократность повторений совместных действий. Только после того, как ребенок начал демонстрировать понимание назначения предмета и у него сложился образ действия, взрослый начинает использовать показ техники выполнения предметного действия, разбивая его на отдельные операции и обращая внимание на их точность для

достижения результата — начинается формирование операционально-технической стороны предметного действия.

Постепенно взрослый уменьшает долю своей активности, переходит к совместно-разделенному действию, дает возможность ребенку часть действия выполнить самостоятельно, при этом регулируя движения ребенка и осуществляя контроль их выполнения. Изменения степени участия взрослого в предметном действии постепенно позволяют ребенку обособиться от контактного взаимодействия с взрослым и на основе приобретенного опыта совершать предметное действие самостоятельно. В свою очередь, способность самостоятельного выполнения предметных действий, расширение их репертуара, а также накопленный опыт участия в бытовых ситуациях и его осмысление являются предпосылками развития сюжетной игры.

Развитие предметных действий слепого ребенка обеспечивается за счет:

- уменьшения доли участия взрослого в совместном действии;
- увеличения количества операций предметного действия;
- возрастания требований к его качеству для достижения результата;
- перенос действия на подобные предметы (имеющие то же назначение, но отличающиеся некоторыми свойствами — размером, конфигурацией и др.).

Освоение слепым ребенком предметных действий начинается с бытовых предметов в естественных для ребенка жизненных ситуациях (в режимных процессах), которые отличаются регулярностью и устоявшимся порядком манипуляций, а потому — предсказуемы и понятны слепому ребенку. С помощью совместных действий со взрослым ребенок постепенно уточняет свойства и качества используемых бытовых предметов и игрушек без использования целенаправленного обследования.

У слепого ребенка длительное время могут наблюдаться одновременно с формирующимися предметными действиями неспецифические манипуляции, которые можно квалифицировать как познавательные действия, а также простые повторные, соотносимые и функциональные, которые ребенок использует для

знакомства и узнавания предмета. У зрячего ребенка также выделяется такой период в развитии предметных действий.

Четвертый шаг развития общения и действий с предметами описывается формулами, представленными на рисунке 11:

«4» ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + СДО\*пд  
«4+» ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + СДО\*ПД

Рисунок 11 — Четвертый шаг развития общения

*Коммуникативные действия взрослого* на этом этапе должны пополняться действиями, направленными на привлечение внимания ребенка к содержательной стороне бытовых и режимных ситуаций, а также к культурному назначению предмета и действиям взрослого с ним. Действия по побуждению ребенка к предметному действию включают обозначение смыслового контекста действия с ним и раскрытие его смысла, а также показ образца действия доступными восприятию ребенка способами. Действия по поддержке предметных действий ребенка включают дозированную помощь, положительную оценку действий ребенка, обозначение в речи различных аспектов действия ребенка (понимания назначения, предмета, нацеленность на результат действия, качество действия).

*Транслирующие действия взрослого* на этом этапе включают выделение взрослым «зон» жизнедеятельности ребенка и наполнение их игрушками и бытовыми предметами, содержательно отвечающими «зоне жизнедеятельности»; расширение практического опыта слепого ребенка в бытовых ситуациях; предъявление образца предметного действия в виде последовательности отдельных операций; реализация предметного действия в виде совместного, совместно-разделенного, сопряженного действия.

**Итак,** в данном параграфе предложено содержательное описание хода развития общения и действий с предметами у слепых детей первых трех лет жизни, реконструированное на основе теоретических представлений о закономерностях развития общения и предметной деятельности. Теоретическая

реконструкция развития ведущей деятельности при слепоте включает не только описания закономерностей отклоняющегося развития — дизонтогенеза, она предполагает возможность развития, соответствующего логике психического онтогенеза, несмотря на слепоту. Эмпирическое подтверждение гипотезы о принципиальной возможности психического развития при слепоте без формирования вторичных нарушений представляется крайне важным для решения прикладных задач специальной психологии и коррекционной педагогики. Результаты эксперимента, эмпирически проверяющего результаты теоретической реконструкции и подтверждающего правомерность представленных гипотетических описаний, представлены в следующем разделе.

### 4.3 Эмпирическая проверка соответствия развития слепых детей логике онтогенеза ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте

В качестве эмпирического доказательства правомерности представлений о «линейной» логике онтогенеза ведущей деятельности (в виде последовательности трех форм общения и трех видов действий с предметами и предваряющими их ориентировочном компоненте общения и сосредоточении на предмете) проведено «срезовое» исследование, в котором с результатами теоретической реконструкции были сопоставлены эмпирические данные о развитии 64 слепых детей экспериментальной группы.

Мы предположили, что адекватность реконструированной логики онтогенеза и дизонтогенеза может быть подтверждена, если *все* эмпирически обнаруженные варианты развития слепых детей будут соответствовать одной из формул, составленных в ходе теоретической реконструкции (Таблица 13), а эмпирических данных, не вписывающихся в сконструированные варианты, не обнаружится.

Таблица 13 — Формулы развития, описывающие логику онтогенеза и дизонтогенеза при слепоте в первые годы жизни ребенка

Этап развития	Формула развития, описывающая прохождение этапа	Формула, описывающая отклонение на данном этапе
«0»	$око^*соер + ело^*под + ено^*пмд + едо^*нд$	
«1»	$ОКО^*СОСР + сло^*под + ено^*пмд + едо^*нд$	$око^*соср + ело^*под + ено^*пмд + едо^*нд$
«2»	$ОКО^*СОСР + СЛО^*ПОД + сно^*пмд + едо^*нд$	$око^*соср + сло^*под + ено^*пмд + едо^*нд$
«3»	$ОКО^*СОСР + СЛО^*ПОД + СПО^*ПМД + сдо^*нд$	$ОКО^*СОСР + СЛО^*ПОД + ено^*пмд + едо^*нд$
«4»	«4+» $ОКО^*СОСР + СЛО^*ПОД + СПО^*ПМД + СДО^*ПД$	

Для всех 64 детей экспериментальной группы на основе анализа видеоматериалов их взаимодействия с матерями были построены индивидуальные формулы развития (описание поведенческих индикаторов представлено в разделе 4.1.3); далее построенные индивидуальные формулы развития были соотнесены с теоретически реконструированными.

**Индивидуальная формула развития «0»** «~~око~~\*~~еер~~ + ~~ею~~\*~~нод~~ + ~~еню~~\*~~нмд~~ + ~~едю~~\*~~нд~~», соответствующая «нулевому» статусу развития общения и действий с предметом, в исследованной выборке составлена для четырех человек, самому младшему из них 3 месяца, самому старшему — 6 месяцев.

**Индивидуальная формула развития «1»** «ОКО\*СОСР + ~~сло~~\*~~нод~~ + ~~еню~~\*~~нмд~~ + ~~едю~~\*~~нд~~», соответствующая первому шагу развития общения и действий с предметами (появление ориентировочного компонента общения и сосредоточения на предмете), обнаружена у пяти детей, самому младшему 3 месяца, старшему — 7 месяцев. Еще у одного ребенка 3 месяцев обнаружен промежуточный этап, когда ориентировочный компонент общения регистрируется в ситуации взаимодействия с матерью, но еще не в ситуации предъявления игрушки: «~~око~~\*~~еер~~ + ~~ею~~\*~~нод~~ + ~~еню~~\*~~нмд~~ + ~~едю~~\*~~нд~~». Можно видеть, что первый шаг в развитии общения и действий с предметами может быть зарегистрирован в 3 месяца и еще не случиться в 6 месяцев.

**Отклонение от логики онтогенеза на первом шаге развития** в соответствии с формулой «-1» «~~око~~\*~~соср~~ + ~~ею~~\*~~нод~~ + ~~еню~~\*~~нмд~~ + ~~едю~~\*~~нд~~», обнаружено в выборке у восьми человек от 8 месяцев до 3 лет. По результатам анализа видео, у этих детей практически отсутствует ориентация на взрослого: на его обращение наблюдается либо полное отсутствие какой-либо реакции, либо нерегулярные, неярые и непродолжительные отклики, либо резкий протест.

Обнаружение воздействия в поле восприятия постепенно формируется, и после 8 месяцев дети проявляют реакцию сосредоточения на звуковое в сочетании с тактильным воздействием игрушки, если оно производится повторно (на звук предмета сосредоточение не регистрируется; ограничения в формировании

сосредоточения на предметное воздействие отражено в формуле прописными буквами - *соср*).

Ситуативно-личностное общение не формируется: взрослому трудно вызвать позитивные эмоции; яркую улыбку и явно выраженное удовольствие можно увидеть только в ответ на интенсивную вестибулярную стимуляцию (раскачивание, кружение, подъемы–опускания), но и здесь достаточно быстро наступает пресыщение. Дети могут уклоняться от прикосновений, особенно к лицу, от поцелуев (~~епо~~).

Познавательные действия, наблюдаемые после 8 месяцев, в основном сводятся к оральным, которые могут наблюдаться до 3 лет, - «примитивность» познавательных действий отражена в индивидуальной формуле развития прописными буквами (*под*).

У детей второго года жизни не наблюдается положительных эмоций в играх, относящихся к ситуативно-познавательному общению (типа «Ладушки»). Дети либо проявляют настороженность и напряжение, либо уклоняются от взаимодействия, кричат, стараются дистанцироваться, протестуют. Негативно относятся к попыткам взрослого дать незнакомую игрушку, вовлечь в новый способ игры, присоединиться к их манипуляциям с предметами, - ситуативно-познавательное общение не формируется (~~епо~~).

Развитие действий с предметами имеет определенные особенности: они сводятся к простым повторным результативным действиям: дети размахивают предметами, тянут в рот, стучат ими. Может наблюдаться особое предпочтение какого-либо предмета, при этом регистрируется отвержение новых предметов, новых поз, предлагаемых взрослым. С возрастом фиксируется нарастание стереотипных действий. На третьем году жизни действия с предметами продолжают оставаться неспецифическими, при этом они фиксируются, воспроизводятся в одном и том же виде, новые предметы либо игнорируются, либо вызывают протест (*пмд*).

Ситуативно-деловое общение и предметные действия недоступны (~~епо~~\*~~по~~).

Таким образом, несформированный ориентировочный компонент общения ведет к невозможности качественного формирования общения и предметных действий, что соответствует предположениям, сформулированным в теоретической реконструкции.

**Индивидуальная формула развития «2» «ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + ~~епо\*пмд~~ + ~~едо\*пд~~»**, соответствующая второму шагу развития общения и действий с предметами (появление ситуативно-личностной формы общения и познавательных действий с предметом), в исследованной выборке составлена для шести человек, самому младшему из них 8 месяцев, самому старшему 2 года. Еще у одного ребенка 7 месяцев обнаружен промежуточный этап, когда ситуативно-личностная форма общения регистрируется, а познавательные действия находятся в стадии формирования (**ОКО\*СОСР + СЛО\*под + ~~епо\*пмд~~ + ~~едо\*пд~~**).

В ответ на обращения взрослого дети проявляют положительную реакцию: замирают, прислушиваются, проявляют как ответные, так и инициативные действия, когда взрослый находится на близкой дистанции. Дети первого года жизни вступают в коммуникацию с помощью комплекса оживления, второго года могут использовать «речевые» сигналы (вокализации, лепетные слова). Как правило, с помощью такого общения ребенок «проверяет» наличие матери в доступном пространстве, сохраняет с ней связь (**СЛО**).

Вложенную в руку игрушку облизывают, ощупывают, при попытках взрослого присоединиться к действиям с предметом, теряют интерес к предмету. После эпизодов ситуативно-личностного общения обследуют предметы более длительно (**ПОД**).

Попытки взрослого предложить игру с совместными движениями, дети могут положительно реагировать на то, что взрослый действует их руками, но интерес быстро угасает (~~**епо**~~).

**Проблемы с прохождением второго шага развития** регистрируются у десяти человек от 8 месяцев до 3 лет, индивидуальная формула развития «-2» **око\*соср + сло\*под + ~~епо\*пмд~~ + ~~едо\*пд~~**.

В этих случаях можно вызвать единичные ответные коммуникативные действия детей, однако инициативные действия отсутствуют, разворачивание «диалога» невозможно. Ответные действия детей конца первого года жизни своеобразны: в ответ на комплексное повторное воздействие дети могут открыть рот, отвернуть лицо, откинуть голову, прекратить сосательные движения; если появляется комплекс оживления, то он сокращен за счет отсутствия вокализаций и улыбки. Дети второго года проявляют интерес к обращениям взрослого, слушают, могут улыбаться, поворачиваться к матери, хватать ее, если находятся на руках, но вокализации практически не используются, дети не привлекают взрослого, не приближаются к нему, даже если могут самостоятельно перемещаться в пространстве (*сло*).

Действия с предметами также характеризуются «примитивностью». У детей первого года жизни наблюдается неполный комплекс оживления на воздействие предмета, при этом он практически не отличается от такового при обращении взрослого; в познавательных действиях преобладают оральное, предметно-манипулятивные действия неспецифические: извлечение звука, постукивание, переключивание из руки в руку. Если предмет предлагает взрослый, то дети могут сосредоточиться на предмете, но интерес к взрослому при этом угасает, совместные действия могут совершаться очень непродолжительное время (*под, пид*). Дети третьего года жизни могут найти игрушку и перемещаться с ней по комнате, обследовать ее или самостоятельно манипулировать.

Дети не протестуют против предлагаемых взрослым игр с совместным движением, но ведут себя пассивно, быстро пресыщаются и стремятся завершить взаимодействие (~~епо~~), не обращаются к взрослому с запросом на совместные действия с игрушкой (~~едо~~).

Таким образом, низкая активность детей в общении, несформированные инициативные действия ограничивают дальнейшее развитие не только общения, но предметных действий. Вне развернутой коммуникации предметные действия остаются однообразными, непродолжительными, неспецифическими.

**Третий шаг развития** общения и действий с предметами — освоение **ситуативно-познавательной формы общения и появление предметно-манипулятивных действий с предметом**, описываемый двумя формулами, изображенными на рисунке 9, обнаружен у 24 детей.

Формула «3» «**ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + *сно\*пмд* + ~~едо\*пд~~**», в которой ребенок демонстрирует ответные коммуникативные действия в СПО и простые повторные результативные действия, составлена для 17 детей от 11 месяцев до 3 лет.

Формула «3+» «**ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + *сдо\*пд***», в которой ребенок демонстрирует инициативные коммуникативные действия в СПО и соотносимые и функциональные действия с предметом, а также ответные коммуникативные действия с ситуативно-деловой форме и отдельные предметные действия, составлена для четырех детей в возрасте от 2 лет и 2 месяцев до 3 лет.

Также трое детей продемонстрировали переходный вариант, описываемый формулой «**ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + ~~едо\*пд~~**». Важно подчеркнуть, что двое детей с данной формулой были в возрасте 8 месяцев, третий ребенок — в возрасте 1 год 5 месяцев, что указывает на возможность полного освоения ситуативно-познавательного общения в сопоставимые с нормативными сроки.

**Проблемы с прохождением третьего шага развития**, описываемые формулой «**ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + *ено\*пмд* + ~~едо\*пд~~**», зарегистрированы у трех человек от 1 года 4 месяцев до 2 лет. В этих случаях можно наблюдать развернутые эпизоды ситуативно-личностного общения, но игр с совместными движениями не наблюдаются. Действия с предметами имеют вид простых повторных результативных действий.

**Четвертый шаг развития общения и действий с предметами** — появление СДО и предметных действий — описываемый двумя формулами, изображенными на рисунке 11, обнаружен у 2 детей: формула «4» «**ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + СДО\*пд**» для девочки в возрасте 1 год 8 месяцев;

формула «4+» «ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + СДО\*ПД» — для девочки в возрасте 2 года 6 месяцев.

Суммарно распределение детей в соответствии с регистрируемым у них актуальным этапом развития общения и действий с предметом представлено в таблице Таблица .

Таблица 14 — Распределение детей по этапам развития общения и действий с предметом

Подгруппа	Шаг онтогенеза и индивидуальная формула развития	Кол-во детей	Возраст детей
«0»	<i>око*евер + ело*под + ено*пмд + едо*пд</i>	4	3–7 мес.
«1»	<i>око*евер + ело*под + ено*пмд + едо*пд</i> ОКО*СОСР + сло*под + ено*пмд + едо*пд	6	3–7 мес.
«-1»	<i>око*соср + ело*под + ено*пмд + едо*пд</i>	8	8 мес. – 3 года
«2»	ОКО*СОСР + СЛО*под + <i>ено*пмд + едо*пд.</i> ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + <i>ено*пмд + едо*пд</i>	7	7 мес. – 2 года
«-2»	<i>око*соср + сло*под + ено*пмд + едо*пд</i>	10	8 мес. – 3 года
«3»	ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + <i>сно*пмд + едо*пд</i>	17	11 мес. – 3 года
«3+»	ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + <i>едо*пд</i> ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + <i>сдо*пд</i>	7	8 мес. – 3 года
«-3»	ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + <i>ено*пмд + едо*пд</i>	3	1 год 4 мес. – 2 года
«4»	ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + СДО*пд ОКО*СОСР + СЛО*ПОД + СПО*ПМД + СДО*ПД	2	1 год 8 мес. – 2 год 6 мес.

Можно видеть, что развитие слепых детей при одинаковом зрительном статусе характеризуется высокой индивидуальной вариативностью: одна и та же формула развития может описывать развитие ребенка от 8 месяцев до 3 лет, и наоборот, дети одного возраста могут демонстрировать поведение, соответствующее разным этапам развития общения и действий с предметами.

**Таким образом,** эмпирически выделенные варианты индивидуальной формулы развития и их представленность в экспериментальной группе показали правомерность теоретически сконструированных предположений о ходе развития общения и предметной деятельности слепых детей в первые годы жизни. Эмпирические данные подтвердили последовательность освоения форм общения и действий с предметами, особенно наглядно это подтверждается наличием в выборке детей, для которых составлены формулы, отражающие «промежуточные» этапы онтогенеза. В выборке из 64 человек не обнаружено ни одного случая, когда действия с предметами совершенствовались бы и обретали культурную форму вне развития общения. Можно видеть, что расширение репертуара действий с предметом вне соответствующего уровня развития общения, в частности, появление предметно-манипулятивных действий вне развития ситуативно-личностной формы общения, не только не является показателем психического развития, но и свидетельствует о возникновении отклонения от логики психического онтогенеза. При трудностях развития общения на любом шаге онтогенеза, развитие действий с предметами не продвигается дальше этапа простых повторных результативных действий, состав которых характеризуется скудностью, а характер – примитивностью. *«Действия с предметом становятся нацеленными на извлечение однотипных сенсорных впечатлений, а не на расширение круга их познаваемых свойств. Происходит замещение предметных действий на непродуктивные, формирование стереотипных движений и действий, создающих препятствие развитию познавательной активности и взаимодействию с взрослым»* [19, с.48]. Менее заметным, но очень значимым зафиксированным в эмпирическом исследовании фактом является наличие в экспериментальной группе случаев, в которых развитие слепых детей соответствует логике онтогенеза. Этот факт эмпирически подтверждает, что при определенных условиях слепота не является непреодолимым препятствием для реализации закономерностей нормального онтогенеза, а слепой ребенок – это не всегда ребенок с отклонением в развитии.

#### 4.4 Теоретические основания и перспективы исследования психического развития слепых детей в парадигме культурно-исторического подхода

Исследование психического развития слепых детей, осуществляемое в рамках культурно-исторического подхода к развитию психики человека, предполагает опору на следующие **базовые положения культурно-исторической теории**:

- развитие психики человека происходит в ходе присвоения им культурного опыта, выработанного человечеством, его источником является социальная среда;
- психическое развитие представляет собой закономерный ряд качественных трансформаций — «психологических возрастов», в каждом из которых решается очередная нормативная задача развития;
- основным механизмом дизонтогенеза является «социальный вывих», когда аномальный ребенок не может присваивать культурный опыт во взаимодействии с взрослым тем способом, к которому приспособлена человеческая культура;
- предотвращение формирования вторичных нарушений возможно за счет конструирования особых обходных путей, «приноровленных» к ограничениям ребенка, которые открывают для него возможность вхождения в культуру; обходные пути актуальны в узловые моменты развития, когда натуральная функция обретает культурную форму.

Первые два положения представляют собой основу возрастнопсихологического подхода в культурно-исторической психологии. В них в свернутом виде содержится понимание, что присвоение ребенком культурного опыта (овладение культурно-психологическими орудиями) происходит в определенной логике и последовательности, которые могут быть описаны как часть возрастного развития — закономерной смены «психологических возрастов». В каждом возрасте ребенок формирует новый тип строения личности, новую систему связей с миром и новую иерархию деятельностей, в рамках которых возникают новообразования познавательной и личностной сфер.

Важнейшие задачи развития решаются в ведущей деятельности, следовательно, она «должна специально проектироваться и культивироваться в качестве *возрастно-нормативной*» [201, с. 43]. Условия для овладения ведущей деятельностью возраста, а также другие условия для развития создаются взрослыми в рамках спонтанных и специально организованных практик воспитания и образования.

**Применение этих положений** к тифлопсихологии, в частности, к **исследованиям раннего развития слепого ребенка**, позволяют рассуждать следующим образом.

*В младенческом и раннем возрасте* важнейшие задачи развития решаются, в первую очередь, в ходе последовательного освоения коммуникативной и предметной деятельностей. Представленное выше исследование показывает, что становление общения и предметной деятельности в младенческом и раннем возрасте осуществляется в четыре шага, на каждом из которых происходит освоение новой формы общения и новых видов действий с предметами («базовая формула развития»). Необходимыми условиями становления общения и предметной деятельности является реализация взрослым соответствующих каждому шагу развития коммуникативных и транслирующих действий.

Основным механизмом дизонтогенеза *при слепоте* является «социальный вывих», когда слепой ребенок не может овладевать культурно-психологическими орудиями и, соответственно, развивать основанные на этих орудиях высшие психические функции из-за несоответствия традиционных способов трансляции культурного опыта его возможностям; вторичные нарушения — это задержки и отклонения в культурном плане его развития.

*В младенческом возрасте* этот механизм реализуется как сбой становления непосредственно-эмоционального общения слепого ребенка с матерью – первой социально мотивированной и самостоятельной деятельности ребенка, в которой его активность обретает культурную форму и происходят первые шаги личностного развития. Слепота создает значительные препятствия для обнаружения ребенком матери, для восприятия ее коммуникативных действий,

адресованных ему, и для овладения выработанными в человеческой культуре средствами общения.

*В раннем возрасте* трудности становления общения становятся препятствием для овладения предметной деятельностью, в рамках которой ребенок приобщается к культуре в ее конкретно-исторической форме: овладевает культурными способами удовлетворения физиологических потребностей, передвижения и размещения своего тела в пространстве, использования предметов быта и выполнения простых трудовых действий. Вне общения с взрослым и интереса к его действиям ребенок не может присваивать смыслы предметных действий и овладевать их операционально-технической стороной.

В соответствии с положениями культурно-исторического подхода, «социальный вывих» может быть «вправлен» или предотвращен: это возможно, если практики передачи культурного опыта будут реализовываться с учетом возможностей и ограничений, задаваемых слепотой. В младенческом и раннем возрасте в качестве обходных путей развития выступают коммуникативные и транслирующие действия взрослого, которые создают для ребенка условия для актуализации потребности в общении и совместной деятельности с взрослым, а также позволяют слепому ребенку перенимать у взрослого смыслы и способы действий с предметами.

Из этих рассуждений вытекают следующие позиции, значимые для культурно-исторической тифлопсихологии слепого ребенка раннего возраста:

– развитие слепого ребенка может и должно протекать в соответствии с логикой психического онтогенеза; применительно к младенческому и раннему возрасту это означает, что овладение ведущей деятельностью этих возрастов (общением и предметной деятельностью) может и должно пройти четыре шага, описываемых «базовой формулой развития»;

– оценка психического развития слепого ребенка должна основываться на сопоставлении его достижений с логикой онтогенеза, а не с нормативами развития типично развивающегося ребенка;

– целью ранней помощи слепому ребенку является обеспечение психолого-педагогических условий, в которых его психическое развитие осуществлялось бы в логике психического онтогенеза;

– целью исследования раннего онтогенеза при слепоте является выявление условий, при которых развитие слепого ребенка будет соответствовать логике психического онтогенеза, в том числе психолого-педагогических.

Психолого-педагогические исследования ранних этапов онтогенеза при слепоте, направленные на выявление условий, предотвращающих «социальный вывих», уже предпринимались. В работе Т. П. Кудриной [107] сконструированы и экспериментально выверены коммуникативные умения взрослого, реализация которых во взаимодействии со слепым ребенком позволяет ему обнаружить мать как объект восприятия, затем обнаружить ее обращения как адресованные ему, овладеть ответными, а затем инициативными коммуникативными действиями — то есть освоить ориентировочный компонент общения и далее непосредственно-эмоциональное общение как первую ведущую деятельность возраста. В работе показано, что основным условием развития слепого ребенка первого года жизни в логике психического онтогенеза является формирование у матерей слепых детей данных коммуникативных умений; осуществлена разработка и апробация системы педагогической работы по обучению матерей.

Представляется, что этот ход построения психолого-педагогической помощи, показавший свою эффективность, должен быть продолжен и распространен на следующие задачи возрастного развития ребенка. Для воплощения этой идеи необходима реализация следующих исследовательских шагов.

Первой задачей в разработке содержания ранней помощи семье со слепым ребенком является конструирование системы коммуникативных и транслирующих умений взрослого. Необходимо выделить и описать необходимые *коммуникативные умения взрослого*, реализация которых обеспечивает слепому ребенку условия для последовательного овладения ситуативно-познавательной, ситуативно-деловой и более поздними формами общения. Далее, в связи с тем,

что описываемая идея распространяется с целенаправленного формирования коммуникативной деятельности ребенка на формирование его предметной деятельности, требуется выделение и описание *транслирующих умений взрослого*, создающих условия для последовательного развития у ребенка усложняющихся видов действий с предметами.

Основой для выявления коммуникативных действий взрослого стали действия матерей в парах, где было зафиксировано относительно благополучное развитие коммуникативной деятельности у детей с ОВЗ различных категорий [107, 163, 187, 303 и др.]. Представляется, что этот же методический прием может быть применен для конструирования системы транслирующих умений взрослого. В ее основу могут быть положены транслирующие действия матерей во взаимодействии со слепыми детьми, которые развиваются без отклонений от логики онтогенеза, несмотря на такой же, как у других, зрительный статус.

Второй исследовательской задачей может стать **разработка типологии психического развития слепых детей**. По Л. С. Выготскому, основой для классификации вариантов психического развития при том или ином ограничении здоровья должна стать «картина обходных путей» развития, которые в широком смысле описывают освоенный ребенком план культурного развития, а не характеристики первичного дефекта [57, с. 155]. В современной тифлопсихологии этот принцип не был реализован: имеющиеся типологии детей с нарушениями зрения основаны на клиническом подходе, опираются на офтальмологический диагноз [68, 69, 136]. Несмотря на признание факта многообразия картин психического развития слепых детей [107, 226 и др.], попыток выделения вариантов развития при слепоте на основе структуры вторичных нарушений не предпринималось.

Разработанный в данном исследовании инструмент оценки развития слепого ребенка — «индивидуальная формула развития», описывая многообразие индивидуальных вариантов психического развития слепых детей при одинаковом зрительном статусе, открывает возможность выделения типологических вариантов развития слепых детей, и эмпирического исследования факторов, обуславливающих

разворачивание того или иного типологического варианта. Типология вариантов психического развития могла бы стать основой для **проектирования дифференцированной психолого-педагогической помощи слепым детям.**

Третьей исследовательской задачей является разработка и апробация такой системы психолого-педагогической работы, которая предполагает целенаправленное формирование ведущей деятельности в соответствии с логикой онтогенеза, путем обучения родителей слепых детей коммуникативным и транслирующим действиям и постепенного введения этих действий в ежедневную практику взаимодействия и ухода за детьми.

В работе Ю. А. Разенковой было сформулировано основное направление педагогической работы по предупреждению и преодолению трудностей в развитии общения у детей раннего возраста с ОВЗ [187]. Таким направлением должна быть перестройка коммуникативного поведения близкого взрослого с учетом первичного и вторичных нарушений развития ребенка. Эта цель, сформулированная относительно развития общения, может быть экстраполирована и на развитие ведущей деятельности следующего возраста — предметной деятельности. В этом понимании основным направлением педагогической работы по предупреждению и преодолению трудностей в психическом развитии слепых детей раннего возраста должно быть обучение близких взрослых коммуникативным и транслирующим действиям, создающим условия для развития слепых детей в логике онтогенеза. Конкретное содержание педагогической работы (выбор и порядок коммуникативных и транслирующих действий для освоения) при этом определяется уровнем актуального развития ребенка и зоной его ближайшего развития, определенными по шкале онтогенеза типично развивающегося ребенка [187]. «Индивидуальная формула развития», описывая актуальный уровень развития ребенка и зону его ближайшего развития, является инструментом, обеспечивающим планирование психолого-педагогической работы.

Реализация формирующего эксперимента, представляющего собой целенаправленное формирование форм общения и усложняющихся видов

действий с предметами в соответствии с базовой формулой развития, одновременно являлась бы «экспериментальной реконструкцией», успешность которой дала бы убедительное эмпирическое доказательство правомерности описанной в настоящем исследовании логики онтогенеза.

**Таким образом, ближайшими перспективами развития культурно-исторической тифлопсихологии, в частности, исследования раннего онтогенеза при нарушениях зрения, являются:**

- конструирование системы коммуникативных и транслирующих умений взрослого, являющихся условиями для последовательного овладения слепым ребенком всеми формами общения, а также предметной деятельностью;

- разработка типологии психического развития слепых детей, основанием для которой может стать применение «индивидуальной формулы развития» как инструмента оценки развития слепого ребенка;

- разработка и апробация стандартизированной методики оценки психического развития слепых детей на основе «индивидуальной формулы развития»;

- эмпирическая проверка обозначенных логики развития ведущей деятельности путем проведения *экспериментальной реконструкции* психического онтогенеза слепых детей и детей с другими нарушениями зрения;

- проектирование содержания и методов дифференцированной психолого-педагогической помощи слепым детям младенческого и раннего возраста, направленной на обеспечение условий их психического развития в логике онтогенеза;

- эмпирическая проверка гипотезы об овладении ситуативно-познавательной формой общения как обязательном условии перехода к ситуативно-деловому общению и предметной деятельности у других категорий детей;

- расширение исследуемого контингента детей с нарушениями зрения — исследование закономерностей возрастного развития у слабовидящих детей, а также детей с функциональными нарушениями зрения;

– реконструирование логики психического онтогенеза детей с нарушениями зрения 3 лет и старше, изучение и описание становления игровой деятельности как ведущей деятельности дошкольного возраста, а также учебной деятельности как ведущей деятельности школьного возраста.

#### 4.5 Выводы по главе 4

В данной главе проанализирована взаимосвязь развития общения и предметной деятельности ребенка с первых дней жизни, а также роль взрослого на каждом этапе их развития. Привлечение исследований раннего онтогенеза в норме позволило обосновать системное рассмотрение становления коммуникативной и предметной деятельности, сформулировать его закономерности в виде «базовой формулы развития», сконструировать описание хода и содержания этапов развития, а также предположения об условиях благополучного развития и закономерностях отклонения развития ведущей деятельности от логики психического онтогенеза в младенческом и раннем возрасте.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило выдвинутые предположения о «линейной» логике онтогенеза общения и предметной деятельности, описанной «базовой формулой развития». Экспериментально доказано, что при слепоте пропуск коммуникативной составляющей в рамках прохождения каждого шага развития представляет собой отклонение от логики психического онтогенеза, и вне развития общения пределом совершенствования действий с предметами является ограниченный репертуар простых повторных результативных действий.

Эмпирическое исследование показало, что развитие слепых детей при одинаковом зрительном статусе характеризуется высокой индивидуальной вариативностью: развитие слепых детей может как соответствовать логике психического онтогенеза, так и отклоняться от нее.

Описанная и подтвержденная экспериментом логика развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте и закономерности отклонения от нее может стать основой для экспериментальной реконструкции — формирующего эксперимента, направленного на определение психолого-педагогических условий развития слепого ребенка в соответствии с логикой

онтогенеза, в частности, для выявления необходимого на каждом шаге развития набора коммуникативных и транслирующих действий взрослого.

Проведенное исследование показало, что применение основных положений культурно-исторического подхода открывает новые перспективы системного изучения психического развития слепого ребенка и разработки содержания ранней помощи слепым детям.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие **ВЫВОДЫ:**

1. Существующие представления о закономерностях психического развития слепых детей младенческого и раннего возраста разработаны в разных методологических и теоретических подходах; для их использования в прикладных целях необходимо их обобщение и осмысление с опорой на четкие теоретические позиции, а также подтверждение современными эмпирическими данными.

2. Психология раннего развития слепого ребенка может быть выстроена на теоретическом и методологическом фундаменте **культурно-исторической теории развития психики человека**. С позиции культурно-исторической тифлопсихологии, изучение психического онтогенеза слепого ребенка подразумевает исследование феноменологии социальной ситуации развития, закономерностей освоения ведущей деятельности и становления возрастных психологических новообразований на каждом возрастном этапе; фокусом исследования становится выделение тех **критических точек**, в которых натуральное развитие приобретает культурную форму и возникает риск отклонения от логики онтогенеза.

3. Выявление и описание **условий, обеспечивающих прохождение слепым ребенком критических точек** в психическом развитии, необходимо для конструирования «обходных путей», позволяющих слепому ребенку первых лет жизни развиваться в соответствии с логикой психического онтогенеза.

4. Развитие **общения** в культурно-исторической тифлопсихологии описывается как **последовательное овладение формами общения**, в каждой из которых актуализируется специфическая потребность ребенка, формируются новые мотивы и осваиваются новые коммуникативные средства. Овладение

каждой новой формой общения при этом представляет собой последовательное формирование у ребенка ответных коммуникативных действий, затем инициативных, затем способности поддерживать продолжительный устойчивый к помехам содержательный диалог.

5. В развитии общения слепого ребенка выделен особый этап — ситуативно-познавательная форма общения, переходная между ситуативно-личностной и ситуативно-деловой формами, которая может наблюдаться во взаимодействии слепого ребенка с взрослым с 8 месяцев жизни и занимать ведущее положение в течение года и более. **Общение в ситуативно-познавательной форме** удовлетворяет потребность ребенка в новых впечатлениях, источником которых становятся предлагаемые взрослым заряженные позитивными эмоциями совместные движения с игровым смыслом и «сенсорные эффекты» предметов. Ведущим мотивом общения в данной форме является взрослый как организатор новых привлекательных впечатлений и игровой партнер; средствами общения являются направленные движения с игровым смыслом, а также эмоциональные экспрессии.

6. Значение ситуативно-познавательной формы общения в онтогенезе заключается в том, что именно в ней формируется объединенное внимание — сначала на совместном движении, а затем на сенсорном свойстве предмета; предмет становится поводом для общения с взрослым; ситуативно-познавательная форма общения является обязательным условием перехода к ситуативно-деловому общению и предметной деятельности.

7. Развитие действий с предметами в рамках развития предметной деятельности в культурно-исторической тифлопсихологии описывается как несколько стадий, на которых ребенок обучается:

- на этапе сосредоточения — обнаруживать воздействие предмета в поле восприятия;

- на этапе познавательных действий — обнаруживать предмет и обследовать его;
- на этапе предметно-манипулятивных действий — манипулировать предметом с учетом его физических свойств, извлекать сенсорный эффект;
- на этапе предметных действий — использовать предмет по его назначению в соответствии с культурным образцом.

**8. Развитие предметной деятельности** подразумевает не только усложнение действий с предметами, но и развитие ее мотивационно-смысловой стороны, условием для которого является последовательное освоение форм общения: условием для развития сосредоточения на предмете является освоение ориентировочного компонента общения; условием для развития познавательных действий является освоение ситуативно-личностного общения; условием для развития предметно-манипулятивных действий ребенка является освоение ситуативно-познавательного общения; условием для развития предметных действий является освоение ситуативно-делового общения.

**9. Ход развития ведущей деятельности ребенка в младенческом и раннем возрасте** может быть описан как системный процесс, в котором каждый минимальный шаг в освоении общения является условием для продвижения в освоении предметной деятельности; схематически логика развития ведущей деятельности может быть описана **базовой формулой развития:**

- 1 шаг — «ориентировочный компонент общения» и «сосредоточение на воздействие предмета»;
- 2 шаг — «ситуативно-личностная форма общения» и «познавательные действия»;
- 3 шаг — «ситуативно-познавательная форма общения» и «предметно-манипулятивные действия»;

– 4 шаг — «ситуативно-деловая форма общения» и «предметные действия»;

в схематичном виде: «ОКО\*СОСР + СЛО\*ПОД + СПО\*ПМД + СДО\*ПД».

**10.** Последовательное освоение ребенком форм общения обеспечивает взрослый — посредством реализации соответствующих каждой форме коммуникативных действий; последовательное овладение мотивационно-смысловой стороной предметной деятельности и новыми действиями с предметами обеспечивается реализацией взрослым соответствующих **транслирующих действий**, непосредственно направленных на передачу ребенку смыслов и культурных способов действий с предметами.

**11. Слепой ребенок** в младенческом и раннем возрасте может развиваться в соответствии с логикой психического онтогенеза; одной из важнейших задач исследования раннего онтогенеза при слепоте является выявление условий, при которых развитие слепого ребенка соответствует логике психического онтогенеза и при которых отклоняется от нее.

**12.** Развитие у слепого ребенка действий с предметом, не включенное в общение со взрослым, приобретает особые черты:

- вне развития ориентировочного компонента общения появление сосредоточения на прикосновение звучащей игрушки задерживается, появление сосредоточения на звук предмета значительно задерживается;
- вне развития ситуативно-личностного общения значительно задерживается формирование направленного движения руки к предмету, развиваются только познавательные действия с контактным предметом, оральные познавательные действия остаются ведущими до конца раннего возраста;
- вне развития ситуативно-познавательного общения предметно-манипулятивные действия сводятся к простым повторным результативным действиям, не происходит развития соотносимых и

функциональных действий, не развивается интерес к новым предметам и их поиск; действия с освоенными предметами стереотипизируются.

**13.** Появление в репертуаре слепого ребенка предметно-манипулятивных действий вне освоения ситуативно-личностной и ситуативно-познавательной форм общения не является показателем благополучия в психическом развитии, а, напротив, свидетельствует о возникновении отклонения от логики психического онтогенеза.

**14. «Индивидуальная формула развития»**, построенная для конкретного ребенка на основе сопоставления его достижений с базовой формулой развития, является инструментом, позволяющим зафиксировать и качественно описать соответствие индивидуального развития логике онтогенеза и/или характер отклонения от нее; «индивидуальная формула развития» является надежным основанием для оценки психического развития ребенка, поскольку позволяет зафиксировать пройденный путь, определить актуальный уровень с его качественными особенностями и зону ближайшего развития; в рамках **психолого-педагогической работы со слепым ребенком**, нацеленной на обеспечение условий его психического развития в логике онтогенеза, «индивидуальная формула развития», задает ближайшие и отдаленные задачи работы.

**15.** Психическое развитие слепых детей первых трех лет жизни характеризуется **высокой индивидуальной вариативностью**: одинаковые индивидуальные формулы развития могут быть составлены для детей, различающихся по возрасту более чем на два года, и, наоборот, дети одного возраста могут демонстрировать поведение, соответствующее разным этапам развития общения и действий с предметами и, соответственно, описываемое разными индивидуальными формулами развития.

**16.** Культурно-исторический подход к изучению психического развития слепых детей, включающий теоретически реконструированную и эмпирически

подтвержденную логику развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте, является основой для экспериментальной реконструкции — формирующего эксперимента, направленного на определение психолого-педагогических условий развития слепого ребенка в соответствии с логикой психического онтогенеза.

**17.** Культурно-исторический подход к изучению психического развития слепых детей, включающий описание логики развития ведущей деятельности в младенческом и раннем возрасте, является методологической основой для разработки диагностического инструментария, типологии психического развития слепых детей и технологий ранней психолого-педагогической помощи слепому ребенку и его семье.

**СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ**

- ОВЗ — Ограниченные возможности здоровья  
ОКО — Ориентировочный компонент общения  
ПД — Предметные действия  
ПМД — Предметно-манипулятивные действия  
ПОД — Познавательные действия  
РАС — Расстройство аутистического спектра  
СДО — Ситуативно-деловое общение  
СЛО — Ситуативно-личностное общение  
СОСР — Сосредоточение на воздействии предмета

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Айвазян, Е. Б. Выбор образовательного маршрута для слепого ребенка: проблемы и пути решения / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, А. В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 1. — С. 49–60.
2. Айвазян, Е.Б. Изучение особенностей коммуникативного поведения слепых недоношенных детей раннего возраста / Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина, А.В. Павлова // Актуальные вопросы изучения, обучения, воспитания и развития детей с интеллектуальными нарушениями : сборник научных трудов. — М. : ИКП РАО, 2021. — С. 14-18
3. Айвазян, Е. Б. Коммуникативные умения воспитателей дома ребенка как условие полноценной реализации потенциала развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / Е. Б. Айвазян, А. В. Серкина // Эволюция слепоглухоты и что из этого следует : сборник материалов Четвертой Международной научно-практической конференции (3-4 апреля 2018 г.); сост. Н.А. Меликсетян. — М.: ИНФРА-М, 2018. — С. 42–43.
4. Айвазян, Е. Б. «Любовь по правилам и без», или Особые ли матери у особых детей?! / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова, А. В. Павлова // Дошкольное воспитание. — 2005. — №9. — С. 51–63.
5. Айвазян, Е. Б. Материнство: варианты переживания и поведения / Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одинокова // Синдром Дауна. XXI век. — 2010. — №2(5). — С. 14-20.
6. Айвазян, Е. Б. Мать ребенка с синдромом Дауна: внутренняя материнская позиция и взаимодействие с ребенком: монография / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова, А. В. Павлова. — М. : Полиграф сервис, 2018. — 114 с.
7. Айвазян, Е. Б. Мать слепого ребенка: внутренняя материнская позиция и взаимодействие с ребенком : монография / Е. Б. Айвазян, А. В. Павлова. — М. : Полиграф сервис, 2018. — 70 с.

8. Айвазян, Е. Б. Механизмы формирования и возможности предупреждения отклонений в развитии слепого ребенка младенческого возраста в перспективе культурно-исторического подхода / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина // Дефектология. — 2019. — № 4. — С. 3–13.
9. Айвазян, Е. Б. Модификация теста «Фигуры» для исследования эмоционального отношения воспитателей Дома ребенка к детям / Е. Б. Айвазян // Дефектология. — 2015. — №3. — С. 29–37.
10. Айвазян, Е.Б. Основы ранней комплексной помощи семьям слепых детей. Часть I. Исследования коммуникативного развития слепых детей первых лет жизни в зарубежной психологии: электронное учебное пособие [Электронный ресурс] / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина. — М.: ФГБНУ «ИКП РАО». — 2021. — 65 с.
11. Айвазян, Е. Б. Особенности общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна и его матери в зависимости от некоторых социально-демографических и психологических факторов / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква, Ю. А. Разенкова // Дефектология. — 2017. — № 5. — С. 29–35.
12. Айвазян, Е. Б. Особенности поведения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна во взаимодействии с матерью: феномен отказов от общения / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одиноква // Дефектология. — 2016. — № 6. — С. 65–70.
13. Айвазян, Е. Б. Оценка образовательного потенциала слепого ребенка как ориентир для выбора варианта АООП НОО (часть 1) / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, А. В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2021. — № 4. — С. 11–20.
14. Айвазян, Е. Б. Оценка образовательного потенциала слепого ребенка как ориентир для выбора варианта АООП НОО (часть 2) / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, А. В. Павлова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития — 2021. — № 7. — С. 19–28.

15. Айвазян, Е. Б. Потребности семьи с детьми раннего и дошкольного возрастов, проживающих в Курской области / Е.Б. Айвазян, Ю.А. Разенкова // Дефектология. — 2009. — №3. — С.76–83.
16. Айвазян, Е. Б. Проблемы особой семьи / Е. Б. Айвазян, А. В. Павлова, Г. Ю. Одинокова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2008. — №2. — С.61–67.
17. Айвазян, Е. Б. Проблемы особой семьи (Продолжение) / Е. Б. Айвазян, А. В. Павлова, Г.Ю. Одинокова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2008. — №3. — С.72–80.
18. Айвазян, Е. Б. Пропущенный этап в раннем развитии слепого ребенка как источник трудностей становления его предметной деятельности / Е. Б. Айвазян // Дефектология. — 2019. — № 5. — С. 11–20.
19. Айвазян, Е. Б. Развитие действий с предметами у слепых детей первых лет жизни / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина // Дефектология. — 2019. — № 3. — С. 41–49.
20. Айвазян, Е. Б. Развитие общения и предметной деятельности у слепых детей первых трех лет жизни / Е. Б. Айвазян. — М. : Полиграф сервис, 2020. — 230 с.
21. Айвазян, Е.Б. Семья ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции: анализ материалов опроса / Е. Б. Айвазян, А.В. Павлова, Ю.А.Разенкова // Дефектология. — 2020. — № 6. — С. 3–13.
22. Айвазян, Е. Б. Социальный портрет детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости, проживающих в детских домах / Е. Б. Айвазян, С. И. Груничева // Дефектология. — 2017. — № 4. — С. 10–20.
23. Айвазян, Е. Б. Становление внутренней материнской позиции в период беременности / Е. Б. Айвазян, Г. А. Арина // Дефектология. — 2008. — №2. — С.8–15.
24. Айвазян, Е.Б. Структура потребностей семей с детьми первых трех лет жизни в различных регионах Российской Федерации [Электронный ресурс] /

- Е.Б. Айвазян, Т.П. Кудрина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 33. — С. 35—48. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-33>
25. Айвазян, Е. Б. Структура, содержание и динамика внутренней материнской позиции: монография / Е. Б. Айвазян. — М.: Полиграф сервис, 2007. — 374 с.
  26. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова // Синдром Дауна. XXI век. — 2011. — № 2 (7). — С.14-21.
  27. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» и его роль в развитии ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова // Синдром Дауна. XXI век. — 2012. — № 1 (8). — С.13-17.
  28. Айвазян, Е. Б. Феномены и факторы развития телесного опыта женщины в период беременности / Е. Б. Айвазян, Г. А. Арина // Психосоматика: телесность и культура [Учебное пособие для вузов] / Под ред. В.В. Николаевой. — М. : Академический проект, 2009. — С. 241–288.
  29. Аксарина, Н. М. Воспитание детей раннего возраста : учебник для отд-ний мед. сестер дет. учреждений мед. училищ / Н. М. Аксарина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Медицина, 1977. — 303 с.
  30. Антонова, И. Д. Формирование эмоциональной привязанности аутичного ребенка к матери в процессе холдинг терапии : дис. ...канд. психол. наук: 19.00.10 / Антонова Ирина Дмитриевна. — М., 2007. — 186 с.
  31. Архипова, Е. Ф., Инновационная модель комплексного сопровождения развития детей с перинатальной энцефалопатией и ее последствиями : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Архипова Елена Филлиповна. — М., 2009. — 452 с.
  32. Аршатская, О. С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Аршатская Оксана Сергеевна. — М., 2008. — 240 с.
  33. Баенская, Е. Р. Аффективное развитие ребенка в норме: первый год жизни / Е. Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2016. — № 24. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah->

- 24/affektivnoe-razvitie-rebenka-v-norme-pervyj-god-zhizni (дата обращения: 10.09.2019).
34. Баенская, Е. Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Баенская Елена Ростиславовна. — М., 2005. — 266 с.
35. Баенская, Е. Р. Научитесь общаться с младенцем: пособие для родителей / Е. Р. Баенская, И. А. Выродова, Ю. А. Разенкова. — М. : Просвещение, 2008. — 128 с.
36. Баенская, Е. Р. Разделенное переживание — путь терапии детского аутизма / Е. Р. Баенская // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2014. — № 20. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo> (дата обращения: 10.09.2019).
37. Баряева, Л. Б. Обучение игре в кубики детей с проблемами в интеллектуальном развитии / Л. Б. Баряева, Л. В. Силиванова // Теоретические и прикладные проблемы образования лиц с интеллектуальной недостаточностью. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. — С. 112–114.
38. Баряева, Л. Б. Обучение игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (начальный этап) / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 3. — С. 29–36.
39. Баттерворт, Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис ; пер. с англ. И. А. Блинниковой и др. — М. : Когито-Центр, 2000. — 350 с.
40. Безгодова, А. А. Изучение предметной деятельности и ее предпосылок у недоношенных детей первого-второго года жизни с перинатальной патологией центральной нервной системы / А. А. Безгодова, О. Ю. Синевич // Мать и дитя в Кузбассе. — 2017. — № 4. — С. 52–56.
41. Белова, С. С. Использование видеонаблюдения для выявления скрытых процессов предречевого развития младенца / С. С. Белова, В. Н. Носуленко,

- Т. Н. Ушакова // Экспериментальная психология. — 2016. — Т. 9. — № 2. — С. 66–81.
42. Березина, Е. Г. Роль игры с игрушкой в активизации познавательной деятельности детей с нарушением умственного развития раннего и младшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Березина Елена Георгиевна. — М., 1987. — 18 с.
43. Блинникова, И. В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций / И. В. Блинникова — М. : ИПРАН, 2003. — 142 с.
44. Блинникова, И. В. Роль зрительного опыта в раннем психическом развитии детей / И. В. Блинникова // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. — № 3. — С. 49–64.
45. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
46. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. — 2-е изд. — М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
47. Браткова, М. В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Браткова Маргарита Владимировна. — М., 2006. — 183 с.
48. Варианты внутренней материнской позиции у матерей детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одинокова // Дефектология. — 2011. — № 1. — С. 45–55.
49. Венгер, А. Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина / А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. — 1988. — № 3. — С. 20–30.
50. Витковская, А. М. Основные направления работы с родителями детей раннего возраста с тяжелыми нарушениями зрения / А. М. Витковская // Дефектология. — 2003. — № 4. — С. 39–43.

51. Витковская, А. М. Формирование предметно-игровых действий у слепых детей раннего возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Витковская Александра Михайловна. — Санкт-Петербург, 1992. — 18 с.
52. Волковская, Т. Н., Левченко И. Ю. Коммуникативный подход в контексте современной методологии психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко // Дефектология. — 2020. — № 3. — С. 17—21.
53. Воспитание детей в яслях : учебник для школ ясельных сестер и пособие для работников яслей / Под ред. Н. М. Аксариной и Н. М. Щелованова. — М. ; Л. : Медгиз, 1939. — 244 с.
54. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях : учебник для школ мед. сестер и пособие для работников яслей / Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. — 2-е изд., перераб. — М. : Медгиз, 1949.
55. Выготский, Л. С. Детская психология: собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский // под ред. Д. Б. Эльконина. — Т. 4. — М. : Педагогика, 1984. — 432 с.
56. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 62–77.
57. Выготский, Л. С. Основы дефектологии: собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский // под ред. Т. А. Власовой. — Т. 5. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.
58. Выродова, И. А. Взаимодействие ухаживающих взрослых с младенцами-сиротами в условиях дома ребенка : монография / И. А. Выродова. — М. : Полиграф сервис, 2011. — 252 с.
59. Выродова, И. А. Обучение воспитателей лично-ориентированному взаимодействию с младенцами-сиротами в условиях специализированного дома ребенка: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Выродова Ирина Анатольевна. — М., 2009. — 235 с.

60. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2008. — 480 с.
61. Гончарова, Е. Л. Влияние идей Л. С. Выготского на развитие исследований и практики в области специального образования в России / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2014. — № 3. — С. 3–11.
62. Гончарова, Е. Л. К вопросу о субъекте психолого-педагогического сопровождения в формирующейся практике комплексной помощи детям раннего возраста / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2009. — № 1. — С. 45–50.
63. Гончарова, Е. Л. Методологические и теоретические основы отечественной тифлосурдопедагогики / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2019. — № 2. — С. 3–10.
64. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Гончарова Елена Львовна. — М., 2009. — 56 с.
65. Гончарова, Е. Л. Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие: научное издание / Е. Л. Гончарова. — М. : Национальное образование, 2018. — 240 с.
66. Гончарова, Е. Л. Специальная психология / Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2002. — № 5. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/specialnaja-psihologija> (дата обращения: 28.11.2019).
67. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Громова Ольга Евгеньевна. — М., 2003. — 22 с.
68. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. — 2011. — № 5. — С. 56–64.

69. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина // Дефектология. — 2012. — № 5. — С. 3—12.
70. Дети с кохлеарными имплантами. Полноценное восприятие окружающего мира и речи людей при глухоте / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, А. И. Сатаева, Н. Н. Малофеев, Е. Р. Баенская, О. С. Никольская, Г. А. Таварткиладзе, В. В. Бахшиян, И. И. Кукушкин, М. Р. Хайдарпашич. — М. : Национальное образование, 2017. — 208 с.
71. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — М. : МГППУ, 2003. — 128 с.
72. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. / Дмитриева Елена Ермолаевна. — Нижний Новгород, 2005. — 395 с.
73. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Е. Дмитриева, Е. Ю. Медведева. — Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина" (Нижний Новгород), 2021. — 162 с.
74. Дмитриева, Е. Е. Коммуникативный подход к изучению речевого развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. Е. Дмитриева, О. Н. Двуреченская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2018. — № 8. — С. 118–122.
75. Дмитриева, Е. Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у умственно отсталых дошкольников / Е. Е. Дмитриева, О. Н. Двуреченская // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 57–4. — С. 262–270.

76. Дмитриева, Е. Е. Развитие речевого общения у старших дошкольников с задержкой психического развития / Е. Е. Дмитриева, Е. Н. Белова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72–4. — С. 326–28.
77. Дмитриева, Е. Е. Социально-коммуникативное развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход / Е. Е. Дмитриева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 27–36.
78. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — М. : Просвещение, 2005. — 272 с.
79. Запорожец, А. В. О действенном характере зрительного восприятия предмета / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2 томах. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1986. — С. 85–90.
80. Запорожец, А. В. Психологические проблемы развития детского восприятия / А. В. Запорожец, М. И. Лисина // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве ; под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — М. : Изд. «Просвещение», 1966. — С. 3–15.
81. Зарецкий, В. К. Связь обучения, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии / В. К. Зарецкий, А. Б. Холмогорова // Психология творчества и одаренности : сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 15–17 ноября 2021 года. Часть 3. — М. : Ассоциация технических университетов, 2021. — С. 231-236.
82. Звонарева, Ю. И. Семейная реабилитация детей, имеющих ретинопатию недоношенных / Ю. И. Звонарева, Е. А. Редина, Е. Н. Данилова // Психологический вестник Уральского государственного университета. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. — № 4. — С. 151–164.

83. Земцова, М. И. Особенности зрительного восприятия при глубоких нарушениях зрения у детей / М. И. Земцова // Специальная школа. — 1967. — № 1. — С. 89–99.
84. Земцова, М. И. Пути компенсации слепоты / М. И. Земцова. — М. : АПН РСФСР, 1956. — 420 с.
85. Ильенков, Э. В. Психика человека под «лупой времени» / Э. В. Ильенков // Природа. — 1970. — № 1. — С. 88–91.
86. Исследование общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья: методический инструментарий / Е. Б. Айвазян, Т. П. Кудрина, Г. Ю. Одинокова, Е. В. Орлова, Ю. А. Разенкова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/a-study-of-adult-child-communication-the-first-years-of-life-with-disabilities-a-methodological-toolkit> (дата обращения: 16.07.2018).
87. Карабанова, О. А. Развитие возрастнопсихологического подхода в современной психологии / О. А. Карабанова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 35. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/the-development-of-the-age-a-psychological-approach-in-modern-psychology> (дата обращения: 13.09.2019).
88. Карабанова, О. А. Социальная ситуация развития как преодоление дихотомии «личность — среда» // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. — № 36. — С. 10. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1021-karabanova36.html> (дата обращения: 10.09.2019).
89. Карабанова, О. А. Социальное конструирование детства / / О. А. Карабанова // Образовательная политика. — 2010. — № 5–6 (43). — С. 52–61.
90. Катаева, А. А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Катаева Александра Абрамовна. — М., 1977. — 33 с.
91. Кистяковская, М. Ю. Развитие движений у детей первого года жизни / М. Ю. Кистяковская. — М., «Педагогика», 1970. — 224 с.

92. Коваленко, Б. И. Тифлопедагогика / Б. И. Коваленко, Н. Б. Коваленко. — М. : Педагогика, 1962. — 415 с.
93. Коголева, Л.В. Система профилактики и прогнозирования нарушений зрения при ретинопатии недоношенных : дис. ... д-ра мед. наук : 14.01.07 / Коголева Людмила Викторовна. — М., 2015. — 292 с.
94. Козлова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей 1–2 года жизни с нарушениями двигательного развития: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Козлова Евгения Владимировна. — М., 2003. — 237 с.
95. Корепанова, И. А. Структура и содержание зоны ближайшего развития ребенка в процессе становления предметного действия : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Корепанова Инна Александровна. — М., 2004. — 21 с.
96. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания : пособие / Е. А. Стребелева, Ю. Ю. Белякова, М. В. Браткова [и др.]. — 4-е издание, исправленное и дополненное. — Москва : Издательский Дом "Инфра-М", 2019. — 128 с.
97. Корсакова, Н. К. Клиническая нейропсихология : Учебное пособие / Н. К. Корсакова, Л. И. Московичюте. — М : Изд-во Юрайт, 2019. — 165 с.
98. Кривина С. М. Развитие и воспитание детей первого года жизни // Воспитание детей раннего возраста / С. М. Кривина / Под ред. Н. М. Аксариной. — М. : Медицина, 1977. — С. 82–148.
99. Кривина, С. М. Особенности развития детей периода раннего возраста (первый год жизни) / С. М. Кривина, Э. Л. Фрухт. — М. : ЦИУВ, 1975. — 45 с.
100. Кудрина, Т. П. Методика психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов / Т. П. Кудрина // Дефектология. — 2014. — № 5. — С. 61–67.

101. Кудрина, Т. П. Общение матери и слепого младенца / Т. П. Кудрина. — М. : Полиграф сервис, 2016. — 166 с.
102. Кудрина, Т. П. Особенности развития слепых недоношенных младенцев. Сообщение I / Т. П. Кудрина // Дефектология. — 2013. — № 1. — С. 24–32.
103. Кудрина, Т. П. Особенности развития слепых недоношенных младенцев. Сообщение II / Т. П. Кудрина // Дефектология. — 2013. — № 2. — С. 59–70.
104. Кудрина, Т. П. Письма матери слепого ребенка педагогу как ресурс психолого-педагогической работы с семьей / Т. П. Кудрина, Е. Б. Айвазян // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 35. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35/the-letter-the-mother-of-a-blind-child-teacher-as-a-resource-for-psychological-and-pedagogical-work-with-family> (дата обращения: 21.12.2018).
105. Кудрина, Т. П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : методическое пособие / Т. П. Кудрина, Е. Б. Айвазян. — М. : Полиграф сервис, 2018. — 71 с.
106. Кудрина, Т. П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.03 / Кудрина Татьяна Петровна. — М., 2016. — 24 с.
107. Кудрина, Т. П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Кудрина Татьяна Петровна — М., 2016. — 140 с.
108. Кудрина, Т. П. Слепой ребенок в окружении зрячих взрослых: как общаться, сопровождать, помогать / Т. П. Кудрина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/a-blind-child-in-a-sighted-adult-environment-how-to-communicate,-guide,-help> (дата обращения: 05.11.2019).
109. Кудрина, Т. П. Феноменология коммуникативного поведения слепых детей первых лет жизни / Т. П. Кудрина // Дефектология. — 2019. — № 5. — С. 41–50.

110. Кудрина, Т. П. Ранняя помощь слепым детям : монография / Т. П. Кудрина. — М.: Полиграф сервис, 2020. — 216 с.
111. Кудрина, Т. П. Формирование специальных коммуникативных умений у матерей слепых младенцев с опорой на анализ видеоматериалов / Т. П. Кудрина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/the-formation-of-a-special-communicative-skills-of-mothers-of-blind-infants-based-on-the-analysis-of-video-data> (дата обращения: 09.11.2019).
112. Кукушкина, О. И. «Точка запуска» новых слуховых возможностей и спонтанного развития речи ребенка после кохlearной имплантации / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2016. — № 24. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-24/«tochka-zapuska»-novyix-sluxovyix-vozmozhnostej-i-spontannogo-razvitiya-rechi-rebenka-posle-koxlearnoj-implantaczii> (дата обращения: 09.11.2019).
113. Кукушкина, О. И. Нормальный ранний онтогенез как ориентир сурдопедагога на запускающем этапе реабилитации ребенка с КИ / О. И. Кукушкина, М. Р. Хайдарпашич, А. И. Сатаева // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2015. — № 21. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-21/normalnyij-rannij-ontogenez-kak-orientir-surdopedagoga-na-zapuskayushhem-etape-reabilitaczii-rebenka-s-ki> (дата обращения: 09.11.2019).
114. Культурно-историческая патопсихология. — М. : Канон-плюс, 2020. — 320 с.
115. Лазуренко, С. Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Лазуренко Светлана Борисовна. — М., 2014. — 46 с.

116. Лазуренко, С. Б. Коррекционно-педагогическая работа с недоношенными детьми первого года жизни: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Лазуренко Светлана Борисовна. — М., 2005. — 24 с.
117. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В. В. Лебединский. — М.: Изд-во МГУ, 1985. — 167 с.
118. Левченко, И. Ю. Особенности невербальных средств коммуникации у детей с тяжелыми множественными нарушениями / И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская, А. П. Надточий // Детская и подростковая реабилитация. 2019. — №1 (37). — С. 13–19.
119. Леонтьев, А. А. Предисловие / А. А. Леонтьев // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — С. 4–10.
120. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл : Академия, 2005. — 352 с.
121. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 1. — 391 с.
122. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 318 с.
123. Леонтьев, А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. — 1986. — № 4. — С. 109–120.
124. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : МГУ, 1972. — 575 с.
125. Лехтман-Абрамович, Р. Я. Этапы развития действий с предметами у детей первого года жизни / Р. Я. Лехтман-Абрамович // Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. — М. : Медгиз, 1949. — 73 с. — Ч. 1. — С. 5–41.
126. Лисина, М. И. Влияние общения со взрослым на развитие ребенка первого полугодия жизни / М. И. Лисина // Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1974. — С. 65–112.

127. Лисина, М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 1978. — № 5. — С. 73–78.
128. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 2001. — 384 с.
129. Лисина, М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым / М. И. Лисина // Развитие общения у дошкольников: характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1974. — С. 113–152.
130. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 143 с.
131. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 18–35.
132. Лисина, М. И. Развитие познавательной деятельности детей первого полугодия жизни / М. И. Лисина // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — М. : Просвещение, 1966. — С. 16–48.
133. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер. — 2009. — 320 с.
134. Лисичкина, Ю. А. Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением центральной нервной системы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Лисичкина Юлия Александровна. — М., 2004. — 239 с.
135. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак. — СПб. : РГПУ, 1998. — 271 с.
136. Литвак, А. Г. Пути развития отечественной тифлопсихологии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Литвак Алексей Григорьевич. — Л., 1974. — 289 с.

137. Литвак, А. Г. Тифлопсихология : учебное пособие для студентов педагогически институтов по специальности «Дефектология» / А. Г. Литвак. — М. : Просвещение, 1985. — 208 с.
138. Лубовский, В. И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития / В. И. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 3. — С. 3–7.
139. Лубовский, В. И. Л. С. Выготский и специальная психология / В. И. Лубовский // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 118–124.
140. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15–19.
141. Лубовский, Д. В. Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей / Д. В. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2009. — Т. 5. — № 4. — С. 2–6.
142. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
143. Малофеев, Н. Н. Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики: достижения и перспективы развития / Н. Н. Малофеев // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. — М. : ООО «Когито-Центр», 2015. — С. 229–231.
144. Медникова, Л.С. Психологические основы формирования предметной игры у детей с отставанием в развитии / Л. С. Медникова // Экология детства: особый ребенок и общество : материалы XXV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Экология детства». — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — С. 78–81.
145. Мещеряков, А. И. Познание мира без слуха и зрения / А. И. Мещеряков // Природа. — 1970. — № 1. — С. 78–87.

146. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. / А. И. Мещеряков. — М. : Педагогика, 1974. — 326 с.
147. Мещерякова, С. Ю. К вопросу о природе комплекса оживления / С. Ю. Мещерякова // Экспериментальные исследования по проблемам общей и педагогической психологии : сборник научных трудов / Под общ. ред. В. Н. Пушкина, Ф. И. Юрченко. — М. : Научно-исследоват. ин-т общей и пед. психологии, 1975. — С. 57–66.
148. Мещерякова, С. Ю. Развитие взаимоотношений между ребенком и взрослым / С. Ю. Мещерякова // Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е. О. Смирновой. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — С. 24–52.
149. Мещерякова-Замогильная, С. Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мещерякова-Замогильная Софья Юрьевна. — М., 1979. — 16 с.
150. Мишина, Г. А. Вокализации младенцев: теоретическое и эмпирическое изучение (первый год жизни) / Г. А. Мишина, Ю. Д. Черничкина // Педагогический журнал Башкортостана. — 2011. — № 4(35). — С. 74–84.
151. Мишина, Г. А. Изучение формирования речи в дословесный период (в условиях нормального и нарушенного развития) / Г. А. Мишина // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2009. — № 7. — С. 259–269.
152. Мишина, Г. А. Культурно-исторический подход к исследованию речи / Г. А. Мишина ; Г. А. Мишина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Российский гос. гуманитарный ун-т, Ин-т психологии им. Л. С. Выготского. — Новочеркасск : [б. и.], 2011. — 95 с.
153. Мишина, Г. А. Становление речи как психологического средства : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Мишина Галина Александровна. — М., 2012. — 53 с.

154. Неверович, Я. З. Овладение предметными движениями в преддошкольном и дошкольном возрасте / Я. З. Неверович. — М. : Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 14. — С. 167–197.
155. Николаева, В. В. Культурно-деятельностная парадигма в клинической психологии / В. В. Николаева, Г. А. Арина, Л. С. Печникова // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. — 2014. — N 4 (6) [Электронный ресурс]. — URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 01.09.2021).
156. Никольская, О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О. С. Никольская. — М. : МГППУ, 2008. — 464 с.
157. Новоселова, С. Л. К вопросу о возрастных особенностях развития содержания игры как деятельности / С. Л. Новоселова // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — М. : НИИ общ. педагогики, 1978 — С. 41–46.
158. Новоселова, С. Л. Этапы формирования предметно-игровой деятельности детей раннего возраста / С. Л. Новоселова // Производство игрушек. — 1975. — Вып. 5. — С. 9–13.
159. Образ ребенка и себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одинокова // Дефектология. — 2008. — №5. — С.41–51.
160. Образ ребенка у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, С. Е. Иневаткина, Г. Ю. Одинокова // Интеграция образования. — 2008. — №4 (53). — С.44–46.
161. Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. — М. : Тривола, 1995. — 360 с.
162. Обухова, Л. Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте / Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко. — М. : Издательство Московского университета, 1994. — 112 с.

163. Одиноква, Г. Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Одиноква Галина Юрьевна. — М., 2015. — 185 с.
164. Одиноква, Г. Ю. Особенности коммуникативного поведения детей второго-третьего года жизни с синдромом Дауна и трудности его интерпретации близким взрослым / Г. Ю. Одиноква // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/features-of-communicative-behavior-of-children-of-the-second-and-third-year-of-life-with-down-syndrome-and-the-difficulties-of-its-interpretation-of-the-close-adult> (дата обращения: 09.01.2020).
165. Одиноква, Г. Ю. Феномены общения ребенка раннего возраста с синдромом Дауна в ходе взаимодействия с матерью // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2016. — № 26. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-26/fenomenyi-obshheniya-rebenka-rannego-vozrasta-s-sindromom-dauna> (дата обращения: 21.03.2019).
166. Орлова, Е. В. Анализ коммуникативных инициатив матери ребенка второго года жизни с органическим поражением центральной нервной системы / Е. В. Орлова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/analysis-of-the-communicative-initiatives-of-the-childs-mother-the-second-year-of-life-with-organic-lesions-of-the-central-nervous-system> (дата обращения: 29.07.2019).
167. Павлова, Н. Н. Выявление особенностей психического развития у детей первого полугодия жизни с последствиями перинатального поражения ЦНС / Н. Н. Павлова // Дефектология. — 2019. — № 1. — С. 3–13.
168. Пантюхина, Г. В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт. — М. : ЦОЛИУВ, 1979. — 88 с.
169. Пельмская, Т. В. Педагогическая коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко // Диагностика и

- коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни; сост. Г. А. Таварткиладзе, Н. Д. Шматко. — М.: Полиграф сервис, 2001. — С. 51-139.
170. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. — М. : Педагогика-Пресс, 1994. — 526 с.
171. Пластунова, Л. Г. Особенности психического развития детей первого года жизни со зрительными нарушениями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Пластунова Лилия Германовна. — СПб., 2006. — 27 с.
172. Поливанова, К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 42-49.
173. Поливанова, К. Н. Психологический анализ возрастной периодизации / К. Н. Поливанова // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 1. — С. 26-31.
174. Поливанова, К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития (В логике культурно-исторической теории Л. С. Выготского) : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.13 / Поливанова Катерина Николаевна. — М., 1999. — 296 с.
175. Половинкина, О. Б. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Половинкина Ольга Борисовна. — М., 2005. — 176 с.
176. Приходько, О. Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: методическое пособие / О. Г. Приходько, Т. Ю. Моисеева. — М.: Полиграф сервис, 2003. — 160с.
177. Приходько, О. Г. Ранняя помощь детям с двигательными нарушениями: задачи, содержания и методы / О. Г. Приходько // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. — М.: Полиграф сервис, 2003. — С. 284-302.

178. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко [и др.]; под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина; АПН РСФСР, Институт психологии. — М., : Просвещение, 1964. — 350 с.
179. Психосоматика: телесность и культура : Учебное пособие для вузов / А. С. Нелюбина, В. В. Николаева, А. Ш. Тхостов [и др.]. / Под ред. В. В. Николаевой. — М. : Изд-во "Академический проект", 2009. — 311 с.
180. Радина, Е. И. Дидактические игры и занятия с предметами / Е. И. Радина, С. Л. Новоселова // Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. Е. И. Радиной. — М. : Просвещение, 1967. — С. 117–169.
181. Развитие психических функций у детей с ретинопатией недоношенных в течение первого года жизни / Е. А. Сергиенко, Л. А. Катаргина, И. В. Блишкова, Л. В. Коголева // Профилактика и лечение ретинопатии недоношенных. — М. : Изд-во МНИИ глазных болезней им. Гельмгольца, 2000. — С. 111–116.
182. Развитие ранней помощи в образовании детям с ОВЗ и группы риска: основания, ориентиры и ожидаемые результаты / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2019. — № 36. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-introduction-of-a-new-level-of-education-for-young-children-at-risk-and-with-disabilities-foundations-guidelines-and-expected-results> (дата обращения: 15.10.2019).
183. Разенкова, Ю. А. Варианты развития общения у детей первых лет жизни с различными ограничениями здоровья / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2018. — № 32. — Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-32/options-for-the-development-of-communication-in-children-first-years-of-life-with-a-disability> (дата обращения: 01.07.2019).
184. Разенкова, Ю. А. Игры с детьми младенческого возраста / Ю. А. Разенкова. — 2 изд. — М. : Школьная Пресса, 2003. — 160 с.

185. Разенкова, Ю. А. Изучение представлений воспитателей о младенцах-сиротах с отставанием в психическом развитии / Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, И. А. Выродова // Дефектология. — 2007. — №5. — С.67-74.
186. Разенкова, Ю. А. Коррекционно-педагогическая работа с детьми первого года жизни группы риска в условиях дома ребенка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Разенкова Юлия Анатольевна. — М., 1997. — 193 с.
187. Разенкова, Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Разенкова Юлия Анатольевна. — М., 2017. — 207 с.
188. Разенкова, Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития / Ю. А. Разенкова. — М. : Карапуз, 2011. — 144 с.
189. Разенкова, Ю. А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция : монография / Ю. А. Разенкова. — М. : Полиграф сервис, 2017. — 200 с.
190. Ривальта Флейтес, К. Формирование мотивации у детей раннего возраста в предметных действиях : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Ривальта Флейтес Кристина. — М., 1985. — 207 с.
191. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте / Г. Л. Розенгарт-Пупко. — М. : Изд-во Академии медицинских наук СССР, 1948. — 200 с.
192. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г. Л. Розенгарт-Пупко. — М. : Издательство АПН РСФСР, 1963. — 96 с.
193. Рузская, А. Г. Особенности общения детей 2—7 лет с посторонним и близким взрослым // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Ред.-сост. М. И. Лисина. — М.: [б. и.], 1974. — С. 41—58.
194. Сатаева, А. И. Система работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Сатаева Альбина Ирековна. — М., 2016. — 26 с.

195. Сергиенко, Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека : дис. ... д-ра психол. наук в форме науч. докл. : 19.00.01 / Сергиенко Елена Алексеевна. — М., 1997. — 138 с.
196. Сергиенко, Е. А. Влияние ранней зрительной депривации на интерсенсорное взаимодействие / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 5. — С. 32–46.
197. Сергиенко, Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд : монография / Е. А. Сергиенко. — М. : Ин-т психологии РАН, 2006. — 462 с.
198. Серкина, А. В. Взаимодействие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и глубокой степенью умственной отсталости с разными взрослыми в условиях учреждения для детей-сирот / А. В. Серкина, С. И. Груничева, И. А. Мещерякова // Дефектология. — 2017. — № 5. — С. 44–52.
199. Симеонова, К. С. Психологический анализ становления предметно-манипулятивной деятельности младенца : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Симеонова Кирилка Симеонова. — М., 1993. — 18 с.
200. Складнева, В. М. Сенсорная стимуляция психической активности младенцев с патологией центральной нервной системы / В. М. Складнева, С. Б. Лазуренко, Н. Н. Павлова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2018. — №7. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sensornaya-stimulyatsiya-psihicheskoj-aktivnosti-mladentsev-s-patologiej-tsentralnoj-nervnoj-sistemy> (дата обращения: 20.09.2021).
201. Слободчиков, В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 37–49.
202. Смирнова, Е. О. Детская психология : Учебник для вузов / Е. О. Смирнова, — СПб.: Питер, 2009. — 304 с.
203. Смирнова, Е. О. Понятие «игра» в зарубежной и отечественной психологии / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 2015. — № 4. — С. 81–92.

204. Смирнова, Е. О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М. И. Лисиной / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 76–87.
205. Смирнова, Е. О. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей. Игры и занятия с детьми раннего возраста / Е. О. Смирнова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — М. : Мозаика-Синтез, 2008. — 64 с.
206. Смирнова, Е. О. Роль общения со взрослым в развитии предметно-манипулятивной деятельности ребенка на первом году жизни / Е. О. Смирнова, Г. Н. Рошка // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 57–63.
207. Соколова, Е. Т. Интеграция психодинамической, когнитивной и культурно-исторической психологии в понимании процессов ментализации: теоретический и прикладной аспекты / Е. Т. Соколова // Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка : Сборник материалов. Электронное издание, Москва, 07–09 ноября 2018 года. — М. : Психологический институт Российской академии образования, 2018. — С. 213–217.
208. Соколова, Е. Т. Культурно-историческая и клинико-психологическая перспектива исследования феноменов субъективной неопределенности / Е. Т. Соколова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2012. — № 2. — С. 37–48.
209. Соколова, Е. Т. Нарушения ментализации в клинической и культурной парадигме Л. С. Выготского / Е. Т. Соколова // Психологические исследования. — 2017— Т. 10. — № 56. — С. 8.
210. Соколянский, И. А. Усвоение слепоглухонемым ребенком грамматического строя словесной речи / И. А. Соколянский // Доклады АПН РСФСР. — 1959. — №1. — с. 121–124.
211. Солнцева, Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. — М. : Полиграф сервис, 1998. — 124 с.

212. Солнцева, Л. И. Воспитание слепых детей раннего возраста. Советы родителям : практическое пособие / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. — М. : Экзамен, 2004. — 128 с.
213. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Солнцева Людмила Ивановна. — М., 1978. — 43 с.
214. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л. И. Солнцева. — М. : Педагогика, 1980. — 192 с.
215. Специальная психология : учебное пособие для студентов высших педагогически учебных заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева [и др.]; под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2005. — 464 с.
216. Стерн, Д. Н. Межличностный мир ребенка: взгляд с точки зрения психоанализа и психологии развития / Д. Н. Стерн; пер. с англ. О. А. Лежиной. — СПб. : Восточно-Европейский Институт Психоанализа. — 2006. — 376 с.
217. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями : учебник для студентов вузов / Е. А. Стребелева. — М. : Парадигма, 2021. — 322 с.
218. Стребелева, Е. А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников и нарушением интеллекта : монография / Е. А. Стребелева. — М. : ИНФРА-М, 2016. — 210 с.
219. Теплюк, С. Н. Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет : пособие для педагогов дошкольных учреждений / С. Н. Теплюк. — М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 144 с.
220. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: в 2 т. / Г. Я. Трошин — Пг.: Изд. школы-лечебницы д-ра Г.Я. Трошина. — 1915-1916. — Т.1. — 403 с.
221. Тхостов, А. Ш. Культурно-исторический подход к психологии здоровья: культурология, семиотика и мифология здоровья / А. Ш. Тхостов,

- А. С. Нелюбина // Руководство по психологии здоровья / Под редакцией А. Ш. Тхостова, Е. И. Рассказовой. — М. : Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова Издательский Дом (типография), 2019. — С. 102–152.
222. Фигурин, Н. Л. Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. — Л. : Издательство гос. психо-неврологической академии и гос. рефлексологического института по изучению мозга, 1926. — Сборник 2. — С. 282–308.
223. Фигурин, Н. Л. Этапы развития ребенка от рождения до одного года / Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова // Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. — Л. : Государственное медицинское издательство, 1929. — С. 19–80.
224. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция : методическое пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. — М. : Полиграф сервис, 2003. — 176 с.
225. Фильчикова, Л. И. Основы ранней психологической коррекции сенсорного развития детей с нарушениями зрения : автореф. ...д-ра психол. наук. 19.00.10 / Фильчикова Любовь Ивановна. — М., 1999. — 46 с.
226. Фомичева, Л. В. Образование дошкольников с нарушением зрения: научные и прикладные аспекты : монография / Л. В. Фомичева. — СПб., 2018. — 220 с.
227. Фрадкина, Ф. И. Этапы развития игры в раннем детстве / Ф. И. Фрадкина // Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. — М. : Медгиз, 1949. — Ч. 2. — С. 41–72.
228. Холмогорова, А. Б. Значение культурно-исторической теории развития психики Л.С. Выготского для разработки современных моделей социального познания и методов психотерапии / А. Б. Холмогорова // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12. — № 3. — С. 58-92.

229. Хомская, Е. Д. Нейропсихология / Е. Д. Хомская. — СПб.: Питер, 2005. — 496 с.
230. Хорош, С. М. Влияние позиции родителей на раннее развитие слепого ребенка / С. М. Хорош // Дефектология. — 1991. — № 3. — С. 88–93.
231. Хорош, С. М. Игрушка и ее роль в воспитании слепого дошкольника / С. М. Хорош. — М. : ВОС, 1983. — 59 с.
232. Хорош, С. М. Обучение слепых дошкольников опосредствованной оценке различных свойств предметов / С. М. Хорош // Вопросы активизации обучения в школах для детей с нарушениями зрения. — М., 1976. — С. 73–77.
233. Хорош, С. М. Формирование действий с игрушками у слепых дошкольников как условие развития игровой деятельности : автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Хорош Софья Михайловна. — М., 1985. — 22 с.
234. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. — М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2005. — 359 с.
235. Цветкова, Л. С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение : учеб. пособие / Л. С. Цветкова. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2005. — 183 с.
236. Цукерман, Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г. А. Цукерман // Культурно-историческая психология. — 2006. — Т. 2. — № 4. — С. 61–73.
237. Чарыкова, А. А. Организация коррекционно-педагогических занятий по формированию предметных действий у детей раннего возраста с функциональными нарушениями здоровья // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». — 2015. — №. 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-korreksionno-pedagogicheskikh-zanyatiy-po-formirovaniyu-predmetnyh-deystviy-u-detey-rannego-vozrasta-s-funktsionalnymi> (дата обращения: 21.10.2020).

238. Чарыкова, А. А. Особенности становления предметных действий у детей первого года жизни с функциональными нарушениями здоровья / А. А. Чарыкова, Н. Н. Павлова, С. Б. Лазуренко // Специальное образование. — 2014. — № 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-stanovleniya-predmetnyh-deystviy-u-detey-pervogo-goda-zhizni-s-funktsionalnymi-narusheniyami-zdorovya> (дата обращения: 21.10.2020).
239. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит... : книга для воспитателей и родителей / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. — М.: Просвещение, 1995. — 126 с.
240. Щелованов, Н. М. Воспитание детей раннего возраста в дошкольных учреждениях / Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. — М. : Медгиз, 1955.
241. Эльконин, Б.Д. Действие как единица развития / Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. — 2004. — № 1. — С. 358–377.
242. Эльконин, Б. Д. Событие действия (Заметки о развитии предметных действий II) / Б. Д. Эльконин // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10. — № 1. — С. 11–19.
243. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие / Д. Б. Эльконин; под ред. Б. Д. Элькониной. — 4-е издание, стереотипное. — М. : Академия, 2007. — 384 с.
244. Эльконин, Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве / Д. Б. Эльконин // Вестник Московского Университета. — М. : «Психология». — 1978. — № 3. — С. 3–12.
245. Эльконин, Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды; под редакцией Д. И. Фельдштейна. — 2-е издание, стереотипное. — М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — С. 87–100.
246. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 560 с.

247. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С. 6–21.
248. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды; под редакцией Д. И. Фельдштейна. — 2-е издание, стереотипное. — М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — С. 66–86.
249. Эльконин, Д. Б. Особенности общения ребенка со взрослыми в ходе развития предметных действий и возникновение предпосылок ролевой игры / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды; под редакцией Д. И. Фельдштейна. — 2-е издание, стереотипное. — М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — С. 188–201.
250. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 360 с.
251. Als, H. Affective Reciprocity and the Development of Autonomy / H. Als, E. Tronick, T. B. Brazelton // Journal of the American Academy of Child Psychiatry. — 1980. — № 19. — P. 22–40.
252. Andersen, E. The impact of input: Language acquisition in the visually impaired. First Language / E. Andersen, A. Dunlea, L. Kekelis. — 1993. — Vol. 13. — P. 23–49.
253. Bigelow, A. E. Early words of blind children / A. E. Bigelow // Journal of Child Language. — 1987. — Vol. 14 (1). — P. 47–56.
254. Bigelow, A. E. Locomotion and search behavior in blind infants / A. E. Bigelow // Infant Behavior & Development. — 1992. — Vol. 15 (2). — P. 179–189.
255. Bigelow, A. E. The development of joint attention in blind infants / A. E. Bigelow // Development and Psychopathology. — 2003. — Vol. 15 (2). — P. 259–275.
256. Bigelow, A. E. The development of reaching in blind children / A. E. Bigelow // British Journal of Developmental Psychology. — 1986. — Vol. 4. — P. 355–366.

257. Brambring, M. Divergent development of gross motor skills in children who are blind and sighted / M. Brambring // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 2006. — Vol. 100 (10). — P. 620–634.
258. Brambring, M. Divergent development of manual skills in children who are blind or sighted / M. Brambring // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 2007. — Vol. 101 (4). — P. 212–225.
259. Brambring, M. Divergent development of verbal skills in children who are blind or sighted / M. Brambring // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 2007. — Vol. 101 (12). — P. 749–762.
260. Brambring, M. On the stability of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. / M. Brambring, H. Troster // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 1992. — Vol. 86 (2). — P. 105–110.
261. Brambring, M. The assessment of cognitive development in blind infants and preschoolers. / M. Brambring, H. Troster // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 1994. — Vol. 88 (1). — P. 9–18.
262. Brazelton, T. B. The origins of reciprocity / T. B. Brazelton, B. Koslowski, M. Main. // *The Effect of the Infant on Its Caregiver* / M. Lewis & L. A. Rosenblum (Ed.). — New York : Wiley, 1974. — P. 49–77.
263. Burlingham, D. Developmental Considerations in the Occupations of the Blind. / D. Burlingham // *The Psychoanalytic Study of the Child*. — 1967. — Vol. 22. — P. 187–198.
264. Burlingham, D. Some notes on the development of the blind. / D. Burlingham // *The Psychoanalytic Study of the Child*. — 1961. — Vol. 16. — P. 123–145.
265. Cass, H. D. Developmental setback in severe visual impairment / H. D. Cass, P. M. Sonksen, H. R. McConachie // *Archives of Disease in Childhood*. — 1994. — Vol. 70. — P. 192–196.
266. Dale, N. Developmental outcome, including setback, in young children with severe visual impairment / N. Dale, P. Sonksen // *Developmental Medicine & Child Neurology*, — 2002. — Vol. 44. — P. 613–622.

267. Dale, N. Early signs of developmental setback and autism in children with severe visual impairment. / N. Dale // *Autism and blindness. Research and reflections* / L. Pring (Ed.). — London : Whurr Publishers, 2005. — P. 74–98.
268. Dale, N. J. Social communicative variation in 1–3-year-olds with severe visual impairment / N. J. Dale, V. Tadic, P. Sonksen // *Child: Care Health and Development*. — 2013. — Vol. 40. — P. 158–164.
269. Dale, N. J. Social identity, autism and visual impairment (VI) in children with blindness. / N. J. Dale, A. Salt // *British Journal of Visual Impairment*. — 2008. — Vol. 26. — P. 135–146.
270. Developmental growth curves of preschool children with visual impairment / D. Hatton, D. Bailey, M. Burchinal, K. Ferrell // *Child Development*. — 1997. — Vol. 68 (5). — P. 788–806.
271. Ferguson, R. The play behaviour of young children with blindness and its relationship to developmental stages / R. Ferguson, M. Buultjens // *British Journal of Visual Impairment*. — 1995. — Vol. 13. — 100–106.
272. Ferrell, K. A. A longitudinal study of developmental patterns of children who are visually impaired // *Project PRISM: (final report)*. — Greeley : Division of Special Education, University of Northern Colorado, 1998.
273. Fraiberg, S. An educational program for blind infants / S. Fraiberg, M. Smith, E. Adelson // *Journal of Special Education*. — 1969. — Vol. 3 (2). — P. 121–139.
274. Fraiberg, S. Development of human attachments in infants blind from birth / S. Fraiberg // *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*. — 1975. — Vol. 21 (4). — P. 315–334.
275. Fraiberg, S. Insights from the blind: comparative studies of blind and sighted infants / S. Fraiberg. — New York : Basic Books, Inc., 1977. — 297 p.
276. Fraiberg, S. Intervention in infancy: a program for blind infants / S. Fraiberg // *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*. — 1971. — Vol. 10 (3). — P. 381–405.

277. Fraiberg, S. Parallel and divergent patterns in blind and sighted infants / S. Fraiberg // *The Psychoanalytic Study of the Child*. — 1968. — Vol. 23 (1). — P. 264–306.
278. Fraiberg, S. Self-representation in language and play — observations of blind children. / S. Fraiberg, E. Adelson // *Psychoanalytic Quarterly*. — 1973. — Vol. 42 (4). — P. 539–562.
279. Fraiberg, S. The role of sound in the search behavior of a blind infant / S. Fraiberg, B. Siegel, R. Gibson // *Psychoanalytic Study of the Child*. — 1966. — Vol. 21. — P. 327–357.
280. Fraiberg, S. Blind infants and their mothers: an examination of the sign system / S. Fraiberg // *The Effect of the Infant on Its Caregiver* / M. Lewis & L. A. Rosenblum (Ed.). — New York : Wiley, 1979. — P. 215–232.
281. Galati, D. Judging and coding facial expression of emotions in congenitally blind children / D. Galati, R. Miceli, B. Sini // *International Journal of Behavioral Development*. — 2001. — Vol. 25 (3). — P. 268–278.
282. Gerhardt, J. B. The development of object play and classificatory skills in a blind child / J. B. Gerhardt // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 1982. — Vol. 76. — P. 219–223.
283. Ihsen, E. The role of sound in encouraging infants with congenital blindness to reach for objects / E. Ihsen, H. Troester, M. Brambring // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 2010. — Vol. 104 (8). — P. 478–488.
284. Ingsholt, A. Togetherness, interaction and dialogue between blind infants and their parents / A. Ingsholt // *ICEVI European conference: International council for education of people with visual impairment*. — Cracov, 2004. — P. 38 — 44.
285. Joint engagement in infants and its relationship to their visual impairment measurements / A. U. Alfaro, V. S. Morash, D. Lei, D. Orel-Bixler // *Infant Behavior and Development*. — 2018. — Vol. 50. — P. 311–323.
286. Kekelis, L. S. Family communication styles and language development / L. S. Kekelis, E. S. Andersen // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 1984. — Vol. 78. — P. 54–65.

287. Lang, M. Social-emotional competences in very young visually impaired children / M. Lang, M. Hintermair, K. Sarimski // *British Journal of Visual Impairment*. — 2017. — Vol. 35 (1). — №. 1. — P. 29–43.
288. Longitudinal study of neuropsychological outcome in blind extremely-low-birthweight children. / A. Gosch, M. Brambring, H. Gennat, A. Rohlmann // *Developmental Medicine and Child Neurology*. — 1997. — Vol. 39. — P. 297–304.
289. Loots, G. The interaction between mothers and their visually impaired infants: An intersubjective developmental perspective / G. Loots, I. Devise, J. Sermijn // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 2003. — Vol. 97 (7). — P. 403–417.
290. Millar, S. Understanding and representing space: Theory and evidence from studies with blind and sighted children / S. Millar. — Oxford, England : Clarendon Press, 1994.
291. Mosca, R. Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review / R. Mosca, A. Kritzinger, J. Van der Linde // *South African Journal of Communication Disorders*. — 2015. — Vol. 62 (1). — P. 1–10.
292. Nielsen, L. Space and self / S. Nielsen. — Copenhagen, Denmark : SIKON, 1992.
293. Nielsen, L. Spatial relations in congenitally blind infants / L. Nielsen // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 1991. — Vol. 85. — P. 11–16.
294. Norris, M. Blindness in children / M. Norris, P. Spaulding, F. Brody. — Chicago : University of Chicago Press, 1957.
295. Pérez-Pereira, M. Contrasting views on the pragmatic abilities of blind children / M. Perez-Pereira // *Enfance*. — 2014. — Vol. 1. — P. 73–88.
296. Pérez-Pereira, M. Do blind children show autistic features? / M. Perez-Pereira, G. Conti-Ramsden // *Autism and Blindness: Current Findings and Reflections* / L. Pring (Ed.). — Londoin: Whurr, 2005. — P. 99–127.

297. Pérez-Pereira, M. The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers / M. Perez-Pereira, G. Conti-Ramsden // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 2001. — Vol. 95. — P. 133–149.
298. Preisler, G. M. A descriptive study of children with blindness in nurseries with sighted children / G. M. Preisler // *Child: Care, Health and Development*. — 1993. Vol. 19. — 65–90.
299. Preisler, G. M. Early patterns of interaction between blind infants and their sighted mothers / G. M. Preisler // *Child: Care, Health and Development*. — 1991. — Vol. 17 (2). — P. 65–90.
300. Preisler, G. M. Social and emotional development. Blindness and psychosocial development 0–10 years / G. M. Preisler // *Blindness and psychological development* / V. Lewis, G. M. Collis (Eds.). — Leicester, UK : British Psychological Society, 1997. — P. 69–85.
301. Preisler, G. M. The development of communication in blind and in deaf infants — similarities and differences / G. M. Preisler // *Child: Care, Health and Development*. — 1995. — Vol. 21 (2). — P. 79–110.
302. Rattray, J. Early communication in dyads with visual impairment / J. Rattray, M. Zeedijk // *Infant and Child Development*. — 2005. — Vol. 14 (3). — P. 287–309.
303. Razenkova, Yu. A., Maternal communicative behavior as a factor in the development of communication in children with down syndrome / Yu. A. Razenkova, G. Yu. Odinokova, E. B. Ayvazyan // *Psychology in Russia: State of the Art*. — 2018. — Vol. 11 (3). — P. 111–127.
304. Rogers, S. J. Development of object permanence in visually impaired infants / S. J. Rogers, C. B. Puchalski // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 1988. — Vol. 82. — P. 137–142.
305. Rogers, S. J. Development of symbolic play in visually impaired young children / S. J. Rogers, C. B. Puchalski // *Topics in Early Childhood Special Education*. — 1984. — Vol. 3. — P. 57–60.

306. Rogers, S. J. Social smiles of visually impaired infants / S. J. Rogers, C. B. Puchalski // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 1986. — Vol. 80. — P. 863–865.
307. Ross, S. Object permanence, reaching, and locomotion in infants who are blind / S. Ross, M. Tobin // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. — 1997. — Vol. 91 (1). — P. 25–32.
308. Rowland, C. Patterns of interaction between three blind infants and their mothers / C. Rowland // *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* / A. E. Mills (Ed.). — London: Croom Helm, 1983. — P. 114–132.
309. Rowland, C. Preverbal communication of blind infants and their mothers / C. Rowland // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 1984. — Vol. 78 (7). — P. 297–302.
310. Sandler, A. M. Aspects of Passivity and EGO Development in the Blind Infant / A. M. Sandler // *The Psychoanalytic Study of the Child*. — 1963. — Vol. 8 (1). — P. 343–360.
311. Schwartz, M. The role of sound for space and object perception in the congenitally blind infant / M. Schwartz // *In Advances in infancy research* / L. P. Lipsitt, C. Rovee Collier (Eds.). — Norwood, NJ : Ablex, 1984. — P. 23–56.
312. Troster, H. Early social-emotional development in blind infants / H. Troster, M. Brambring // *Child: care, health and development*. — 1992. — 18. — P. 207–227.
313. Troster, H. The play behavior and play materials of blind and sighted infants and preschoolers / H. Troster, M. Brambring // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. — 1970. — Vol. 88 (5). — P. 421–432.
314. Urwin, C. Dialogue and cognitive functioning in the early language development in three blind children / C. Urwin // *Language acquisition in the blind child: Normal and deficient* / A. E. Mills (Ed.). — London : Croom Helm, 1983. — P. 142–161.

315. Urwin, C. The Development of Communication Between Blind Infants and their Parents / C. Urwin // Action, gesture, symbol: the emergence of language / A. Lock (Ed.). — New York : Academic Press, 1978. — P. 79-108.
316. Valente, D. The role of visual experience in the production of emotional facial expressions by blind people: a review / D. Valente, A. Theurel, E. Gentaz // Psychonomic Bulletin & Review. — 2017. — Vol. 25 (1). — P. 483–497.
317. Vervloed, M. P. J. Critical review of setback in development in young children with congenital blindness or visual impairment / M. P. J. Vervloed, E. C. G. van den Broek, A. J. P. M. van Eijden // International Journal of Disability, Development and Education. — 2020. — Vol. 67 (3). — P. 336–355.
318. Warren, D. H. Blindness and children. An individual differences approach / D. H. Warren. — Cambridge : Cambridge University Press. — 1994. — 392 p.
319. Waugh, M. C. Neuroimaging in children with congenital disorders of the peripheral visual system / M. C. Waugh, W. K. Chong, P. M. Sonksen // Developmental Medicine & Child Neurology. — 1998. — Vol. 40. — P. 812–819.
320. Wills, D. M. «The ordinary devoted mother» and her blind baby / D. M. Wills // The Psychoanalytic Study of the Child. — 1979. — Vol. 34 (1). — P. 31–49.
321. Wills, D. M. Vulnerable periods in the early development of blind children / D. M. Wills // The Psychoanalytic Study of the Child. — 1970. — Vol. 25 (1). — P. 461–480.