Составители: Киреева Д.С., Дереча В.А., Габбасова Э.Р.

Кафедра психиатрии и наркологии

ФГБОУ ВО ОрГМУ Минздрава России

**МОДУЛЬ 2. ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Тема 4. Теории личности в отечественной психологии**

***Содержание:***

1. Вклад И.П. Павлова в развитие отечественных теорий личности.

2. Культурно-историческая теория личности Л.С. Выготского.

3. Теория личности в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.

4. Теория личности в контексте психологии отношений В.Н. Мясищева.

5. Структурно-генетический подход к изучению личности Б.Г. Ананьева.

**1. Вклад И.П. Павлова в развитие отечественных теорий личности.**

Иван Петрович Павлов (14 (26) сентября 1849, Рязань — 27 февраля 1936, Ленинград) — русский учёный, первый русский нобелевский лауреат, физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности и формировании рефлекторных дуг; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 года «за работу по физиологии пищеварения»[2]. Всю совокупность рефлексов разделил на две группы: условные и безусловные.

**Биография**

Иван Петрович родился 14 (26) сентября 1849 года в городе Рязани. Предки Павлова по отцовской и материнской линиям были священнослужителями в Русской православной церкви. Отец Пётр Дмитриевич Павлов (1823—1899), мать — Варвара Ивановна (урождённая Успенская) (1826—1890).

Окончив в 1864 году рязанское духовное училище, Павлов поступил в рязанскую духовную семинарию, о которой впоследствии вспоминал с большой теплотой. На последнем курсе семинарии он прочитал небольшую книгу «Рефлексы головного мозга» профессора И. М. Сеченова, которая перевернула всю его жизнь. В 1870 году поступил на юридический факультет (семинаристы были ограничены в выборе университетских специальностей), но через 17 дней после поступления перешёл на естественное отделение физико-математического факультета Петербургского университета (специализировался по физиологии животных у И. Ф. Циона и Ф. В. Овсянникова). Павлов, как последователь Сеченова, много занимался нервной регуляцией.

…

Проводил опыты с мнимым кормлением (перерезание пищевода так, чтобы пища не попадала в желудок), таким образом, сделав ряд открытий в области рефлексов выделения желудочного сока. За 10 лет Павлов, по существу, заново создал современную физиологию пищеварения. В 1903 году 54-летний Павлов сделал доклад на XIV Международном медицинском конгрессе в Мадриде. И в следующем, 1904 году, Нобелевская премия за исследование функций главных пищеварительных желез была вручена И. П. Павлову, — он стал первым российским Нобелевским лауреатом.

В Мадридском докладе, сделанном на русском языке, И. П. Павлов впервые сформулировал принципы физиологии высшей нервной деятельности, которой он и посвятил последующие 35 лет своей жизни. Такие понятия как подкрепление (reinforcement), безусловный и условный рефлексы (не совсем удачно переведённые на английский язык как unconditioned and conditioned reflexes, вместо conditional) стали основными понятиями науки о поведении, см. также classical conditioning (англ.)русск..

…

Иван Петрович Павлов - великий русский ученый-физиолог, академик, лауреат Нобелевской премии, родился 27 сентября 1849 г. в г. Рязани. В 1875 г. с отличием окончил Санкт-Петербургский университет, а в 1879 г. - Медико-хирургическую академию. Стажировался в Германии у крупных физиологов Р. Гейденгайна и К. Людвига. В 1883 г. защитил диссертацию на степень доктора медицины. С 1895 г. по 1925 г. – профессор, заведующий кафедрой Медико-хирургической академии.

В 1891 г. организовал Физиологический отдел в учрежденном тогда в России Институте экспериментальной медицины. В 1907 г. И.П.Павлов избран академиком Императорской академии наук России и возглавляет Физиологическую лабораторию Академии наук, в 1925 г. преобразованную в Физиологический институт РАН, директором которого он становится. В конце 20-х годов И.П. Павловым организована в Колтушах (пригороде Санкт-Петербурга) Биологическая станция, ставшая в скором времени всемирно признанной "столицей условных рефлексов". Научные интересы И.П. Павлова были последовательно связаны с исследованием физиологии кровообращения, пищеварения, высшей нервной деятельности. За развитие физиологии пищеварения ему в 1904 г. присуждена первая в области теоретической медицины Нобелевская премия. После этого И.П. Павлов создал новый раздел физиологической науки - физиологию высшей нервной деятельности, на основе открытого им феномена - условного рефлекса. Фундаментальные труды И.П. Павлова получили международное признание: он был избран почетным членом 125 академий, научных обществ, университетов, в том числе 63 зарубежных, включая академии Германии, Англии, США, Франции, Италии. И.П. Павлова посещают виднейшие ученые и общественные деятели: А. Хилл, Л. Лапик, Д. Баркрофт, У. Кеннон, Х. Гент, Герберт Уэлс, Нильс Бор. В 1935 г. на 15-м Международном физиологическом конгрессе И.П. Павлов признан "первым физиологом мира". Он внес огромный вклад в развитие не только физиологии, но и медицины, психологии, фармакологии, педагогики. И.П. Павлов - создатель самой многочисленной международной физиологической школы. Имя И.П. Павлова присвоено многим медицинским, научным и учебным заведениям. Полное собрание сочинений И.П. Павлова в 6 томах (1951-52 гг. издания), также как его ранние работы, до сих пор занимают одно из ведущих мест по индексу цитирования. Проблемам развития учения И.П. Павлова посвящаются многочисленные международные симпозиумы и конференции. В 1993 г. на базе Института физиологии им. И.П. Павлова в Санкт-Петербурге создан Международный Павловский научный центр, имеющий целью укрепление связей российских и зарубежных физиологов и дальнейшее развитие творческого наследия великого ученого.

**Учение И. П. Павлова об условных рефлексах**

В процессе многолетних исследований закономерностей работы головного мозга И.П. Павлов разрабатывал основные принципы деятельности мозга, такие как **формирование ассоциативных связей при выработке условных рефлексов, закономерности закрепления и угасания условнорефлекторной деятельности, открытие такого важного явления как торможение нервных процессов, открытие законов иррадиации (распространения) и концентрации (т.е. сужение сферы деятельности) возбуждения и торможения**.

И.П. Павлов различал *условные* и *безусловные* рефлексы. Безусловные (врожденные, подкорковые) рефлексы соответствуют тому, что понимается под инстинктами и побуждениями, и служат удовлетворению элементарных потребностей. Условные рефлексы прижизненны и являются результатом научения.

Основная схема *условного рефлекса* S — R, где S — стимул, R — реакция (поведение). В классической павловской схеме реакции возникают только в ответ на воздействие какого-либо стимула, безусловного или условного раздражителя. Павлов впервые ответил на вопрос, каким образом нейтральный стимул может вызвать ту же реакцию, что и безусловный рефлекс, который протекает автоматически, на врожденной основе, и не зависит от предшествующего опыта индивида. Или, иными словами, как нейтральный раздражитель становится условным раздражителем. Формирование условного рефлекса происходит в условиях: а) смежности, совпадения по времени индифферентного и безусловного раздражителей, с некоторым опережением индифферентного раздражителя, б) повторения, многократного сочетания индифферентного и безусловного раздражителей.

Экспериментатор воздействует на организм условным раздражителем (звонок) и подкрепляет его безусловным (пища), то есть безусловный стимул используется для вызывания безусловной реакции (выделение слюны) в присутствии поначалу нейтрального стимула (звонка). После ряда повторений реакция (выделение слюны) ассоциируется с этим новым стимулом (звонком), иными словами, между ними устанавливается такая связь, что прежде нейтральный безусловный стимул (звонок) вызывает условную реакцию (выделение слюны). Результатом или продуктом научения по такой схеме является *респондентное поведение* — поведение, вызванное определенным стимулом (S). Подача подкрепления в данном случае связана со стимулом (S), поэтому данный тип научения, в процессе которого образуется связь между стимулами, обозначается как научение типа S.

*И. П. Павлов показал это в специальных опытах с собаками, исследуя слюноотделительный рефлекс. После нескольких сочетаний света лампочки с кормлением животного зажигание лампочки вызывало слюноотделительный рефлекс само по себе, без пищевого подкрепления, т.е. вначале нейтральный раздражитель подкрепляется биологически значимым, а затем приобретает смысл биологического раздражителя – становится его сигналом.*

Можно назвать еще три феномена, связанных с именем Павлова и используемых в поведенческой психотерапии. Первый — это *генерализация* стимулов: если сформировалась условная реакция, то ее будут вызывать и стимулы, похожие на условный. Второй — *различение стимулов* или стимульная дискриминация. Благодаря этому процессу люди научаются различать похожие стимулы. Третий — это *угасание.* Угасание — постепенное исчезновение условной реакции в результате устранения связи между условным и безусловным стимулами. Угасание связано с тем, что условный стимул продолжает вызывать условную реакцию только в том случае, если хотя бы периодически появляется безусловный стимул. Если же условный стимул хотя бы иногда не подкрепляется безусловным, то сила условной реакции начинает уменьшаться.

При построении психосоматических теорий модель условных рефлексов оказалась интересной. В частности, экспериментально показано, что приступы бронхиальной астмы на введение антигена удается у животных условно-рефлекторно связать с акустическим сигналом уже через несколько подкреплений. А если выработать два условных рефлекса с противоположными реакциями и далее дать соответствующие раздражители одновременно (моделирование т.н. *экспериментального невроза*), то подопытные животные демонстрируют поведенческие и вегетативные нарушения вплоть до необратимых органических поражений (гипертония, инфаркт миокарда).

**Типология высшей нервной деятельности**

И.П. Павлов на основе многолетнего изучения особенностей образования и протекания условных рефлексов у животных выделил четыре основных типа высшей нервной деятельности. В основу деления на типы он положил три показателя: 1) *силу* процессов возбуждения и торможения, 2) *уравновешенность,* т.е. соотношение силы процессов возбуждения и торможения. 3) п*одвижность* процессов возбуждения и торможения, т.е. скорость, с которой возбуждение может сменяться торможением, и наоборот.

На основании проявления трех свойств нервных процессов И.П. Павлов выделил четыре основных типа нервной системы, которые по основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента:

1) безудержный тип – сильный, но неуравновешенный, с преобладанием возбуждения над торможением (соответствует холерику);

2) живой, подвижный тип – сильный уравновешенный, с большой подвижностью нервных процессов (соответствует сангвинику);

3) инертный тип – сильный, уравновешенный, с малой подвижностью нервных процессов (соответствует флегматику);

4) слабый тип – с быстрой истощаемостью нервных клеток, приводящей к потере работоспособности (соответствует меланхолику).

В зависимости от взаимодействия, уравновешенности *сигнальных систем[[1]](#footnote-1)* И.П. Павлов наряду с четырьмя общими для человека и животных типами выделил специально человеческие типы высшей нервной деятельности:

*1. Художественный тип.* Характеризуется преобладанием первой сигнальной системы над второй. К этому типу относятся люди, непосредственно воспринимающие действительность, широко пользующиеся чувственными образами, для них характерно образное, предметное мышление.

*2. Мыслительный тип.* Это люди с преобладанием второй сигнальной системы, с выраженной способностью к абстрактному мышлению.

3. Большинство людей относится к *среднему типу* с уравновешенной деятельностью двух сигнальных систем. Им свойственны как образные впечатления, так и умозрительные заключения.

**2. Культурно-историческая теория личности Л.С. Выготского.**

Лев Семёнович Выготский (первоначальное имя — *Лев Си́мхович Вы́годский*; [5 (17) ноября](https://ru.wikipedia.org/wiki/17_%D0%BD%D0%BE%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8F) [1896](https://ru.wikipedia.org/wiki/1896_%D0%B3%D0%BE%D0%B4), [Орша](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%80%D1%88%D0%B0) [Могилёвской губернии](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BB%D1%91%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B3%D1%83%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B8%D1%8F) — [11 июня](https://ru.wikipedia.org/wiki/11_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [1934](https://ru.wikipedia.org/wiki/1934_%D0%B3%D0%BE%D0%B4), [Москва](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0)) — [советский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%A1%D0%A1%D0%A0) [психолог](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3), основатель исследовательской традиции, названной в критических работах 1930-х годов «[культурно-исторической теорией](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%BE-%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F)» в психологии. Автор литературоведческих публикаций, работ по [педологии](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) и [когнитивному развитию ребёнка](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B5), возглавлял т. н. «[круг Выготского](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D1%83%D0%B3_%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE)»[[2]](#footnote-2).

**Биография**

Лев Симхович Выгодский (в 1917 и 1923 годах изменил соответственно отчество и фамилию) родился 5 [(17) ноября](https://ru.wikipedia.org/wiki/17_%D0%BD%D0%BE%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8F) [1896 года](https://ru.wikipedia.org/wiki/1896_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) в городе [Орша](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%80%D1%88%D0%B0) вторым из восьмерых детей в семье выпускника [Харьковского](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2) коммерческого института, купца Симхи (Семёна) Львовича Выгодского (1869—1931) и его жены, учительницы Цили (Цецилии) Моисеевны Выгодской (1874—1935). Уже через год семья перебралась в [Гомель](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C), где отец получил должность заместителя управляющего местного отделения Соединённого банка.

Образованием детей занимался частный учитель Шолом Мордухович (Соломон Маркович) Ашпиз (1876—после 1940), известный использованием так называемого метода [сократического](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82) диалога и участием в революционной деятельности в составе [гомельской](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C) [социал-демократической](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%8B) организации. Значительное влияние на будущего психолога в детские годы оказал также его двоюродный брат, впоследствии известный литературный критик и переводчик [Давид Исаакович Выгодский](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9,_%D0%94%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%B4_%D0%98%D1%81%D0%B0%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87) ([1893](https://ru.wikipedia.org/wiki/1893)—[1943](https://ru.wikipedia.org/wiki/1943)). Л.С. Выгодский впоследствии изменил одну букву в своей фамилии, чтобы отличаться от уже приобретшего известность Д.И. Выгодского.

Получив начальное образование дома, Л.С. Выготский сдал экзамены за 5 классов и поступил в 6-й класс казённой гимназии, закончил последние два класса в частной еврейской мужской гимназии А.Е. Ратнера. Продолжал заниматься древнееврейским, древнегреческим, латинским и английским языками с частными учителями, самостоятельно изучил эсперанто. В [1913 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1913_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) поступил на медицинский факультет [Московского университета](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%93%D0%A3), но вскоре перевёлся на юридический. Будучи студентом, написал двухсотстраничное исследование «Трагедия о Гамлете, принце Датском У. Шекспира» (1916), которое по окончании университета представил в качестве дипломной работы (опубликовано в [1968 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1968_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) приложением ко второму изданию «Психологии искусства»). В [1916 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1916_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) опубликовал статьи на литературные темы в посвящённом вопросам [еврейской](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%B9) жизни еженедельнике «[Новый путь](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D1%83%D1%82%D1%8C_(%D0%B3%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D1%82%D0%B0))» (в котором он работал техническим секретарём): «[М.Ю. Лермонтов](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2,_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B8%D0%BB_%D0%AE%D1%80%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) (к 75-летию со дня смерти)» и «Литературные заметки (Петербург, роман [Андрея Белого](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B9_%D0%91%D0%B5%D0%BB%D1%8B%D0%B9))»; опубликовался также в издававшейся [Максимом Горьким](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%B8%D0%BC_%D0%93%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9) «[Летописи](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C_(%D0%B6%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D0%BB))» и «Новом мире». До 1917 года включительно активно писал на темы еврейской истории и культуры, выражая неприятие [антисемитизма](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%BC) в [русской литературе](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0) и негативное отношение к идеям [социализма](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%BC) и [коммунизма](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BC%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%BC). В [1917 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1917_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) бросил занятия на [юридическом факультете Московского университета](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AE%D1%80%D0%B8%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%9C%D0%93%D0%A3) и закончил обучение на историко-философском факультете [Университета им. Шанявского](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B4%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9_%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82_%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8_%D0%90._%D0%9B._%D0%A8%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE).

После [октябрьской революции 1917 года](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BA%D1%82%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D1%8E%D1%86%D0%B8%D1%8F) на непродолжительное время переехал в [Самару](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%B0), с матерью и младшим братом предпринял поездку в [Киев](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D0%B5%D0%B2) (1918), но затем вернулся в [Гомель](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C), где в это время жили его родители. В [1919 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1919_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) заболел лёгочным [туберкулёзом](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%83%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%91%D0%B7). В 1919—1923 годах вместе с двоюродным братом Давидом Выгодским работал учителем литературы в советской трудовой школе и педагогическом техникуме, а также в профтехшколах печатников и металлистов, вечерних курсах Губполитпросвета, на курсах по подготовке работников дошкольных учреждений, на летних курсах по переподготовке учителей, курсах культработников деревни, курсах Соцвоса, в народной консерватории и на рабфаке. Одновременно в 1919—1921 годах заведовал сначала театральным подотделом Гомельского отдела народного образования, затем художественным отделом при Губнаробразе, опубликовал более восьмидесяти театральных рецензий в газетах «Полесская правда» и «Наш понедельник» (38 из которых были переизданы посмертно). В[1922 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1922_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) заведовал издательским отделом издательства «Гомпечать», в 1923—1924 годах был литературным редактором издательского отдела Гомельского губернского управления партийной и советской печати. Издал сборник стихов [И.Г. Эренбурга](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%B1%D1%83%D1%80%D0%B3,_%D0%98%D0%BB%D1%8C%D1%8F_%D0%93%D1%80%D0%B8%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) (1919) и один номер литературного журнала «Вереск» (с Д.И. Выгодским, 1922). В [1923 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1923_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) руководил экспериментальной работой студентов Московского педологического института в кабинете-лаборатории при Гомельском педагогическом техникуме. Результаты этой работы были им доложены в трёх выступлениях на Всероссийском съезде по психоневрологии в [Петрограде](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B4) [6 января](https://ru.wikipedia.org/wiki/6_%D1%8F%D0%BD%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8F) [1924 года](https://ru.wikipedia.org/wiki/1924_%D0%B3%D0%BE%D0%B4), став таким образом его первым выступлением на научных конференциях.

В [1924 году](https://ru.wikipedia.org/wiki/1924_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) переехал в Москву, где прожил последнее десятилетие своей жизни (сюда же вскоре перебралась вся семья — отец Л.С. Выготского в последние годы жизни служил управляющим Арбатским отделением Промышленного банка). Летом [1925 года](https://ru.wikipedia.org/wiki/1925_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) предпринял свою единственную поездку за границу — в качестве ответственного работника [Наркомпроса](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%81" \o "Наркомпрос) посетил Международную конференцию по просвещению глухонемых детей (20—24 июня) в [Лондоне](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%BE%D0%BD). Работал в ряде правительственных, образовательных, медицинских и исследовательских организаций в Москве, Ленинграде, Харькове и Ташкенте.

Выготский скончался [11 июня](https://ru.wikipedia.org/wiki/11_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [1934 года](https://ru.wikipedia.org/wiki/1934_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) в [Москве](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0) от [туберкулёза](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%83%D0%B1%D0%B5%D1%80%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%91%D0%B7). Похоронен на [Новодевичьем кладбище](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%D1%8C%D0%B5_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B1%D0%B8%D1%89%D0%B5) [13 июня](https://ru.wikipedia.org/wiki/13_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [1934 года](https://ru.wikipedia.org/wiki/1934_%D0%B3%D0%BE%D0%B4).

**Научный вклад и влияние Л.С. Выготского на дальнейшее развитие отечественной психологии**

Л.С. Выготский доказал, что психическое развитие ребенка есть процесс его культурного развития. Он полагал, что *личность не задана от рождения, а возникает в процессе овладения культурным опытом человечества.* Биологические факторы в этом случае не являются определяющими для развития психики человека, хотя играют в нем значимую роль.

Разработанная Л.С. Выготским теория развития психики получила название *культурно-исторической.* В ее основу легло представление о развитии человеческой психики путем интериоризации, т.е. присвоения человеком первоначально внешних (культурных) средств деятельности (орудий, знаков и т.д.) и превращение их во внутренние (психические).

Он предложил *возрастную периодизацию,* где подробнейшим образом раскрыл ценность каждого возраста. Показал сложность и великую значимость для развития личности *переходных периодов.* Обосновал тезис о том, что в переходном периоде, на стыке двух возрастов, возникают *кризисы,* знаменующие завершение предыдущего этапа развития и начало последующего, и раскрыл психологическую сущность этих кризисов.

Л.С. Выготский выдвинул идею о *сензитивных периодах развития личности.* Он доказал, что тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а потому и к определенному типу воздействий. Каждый возраст является сензитивным, а потому и ответственным для определенных психологических новообразований, которые служат опорой, базой, стартовым плацдармом для последующего развития.

В работах Выготского подробно рассмотрена проблема соотношения роли созревания и обучения в развитии высших психических функций ребёнка. Так, он сформулировал важнейший принцип, согласно *которому сохранность и своевременное созревание структур мозга* есть необходимое, но *не достаточное условие развития высших психических функций.*

Главным же *источником для этого развития является изменяющаяся социальная среда,* для описания которой Выготским введён термин *социальная ситуация развития*, определяемая как «своеобразное, специфическое для данно­го возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социаль­ной». Именно это отношение определяет ход развития психики ребёнка на определённом возрастном этапе.

Существенным вкладом в [педагогическую психологию](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) является введённое Выготским понятие *зона ближайшего развития*. Зона ближайшего развития — *«область не созревших, но созревающих процессов»*, куда отнесены задачи, с которыми ребёнок еще не может справиться сам, но способен решить с помощью взрослого.

Умственное развитие трактовалось Л.С. Выготским как нераздельно сопряженное с мотивационным (по его терминологии аффективным), поэтому в своих исследованиях он утверждал *принцип единства аффекта и интеллекта.*

Л.С. Выготский заложил основы *отечественной патопсихологии* и *дефектологии,* предложил принципиальной новый взгляд на *структуру дефекта,* сформулировал идеи о воспитании детей с физическими и умственными проблемами, которые не потеряли актуальность и по сей день.

Вместе с А.Б. Залкиндом, П.П. Блонским и другими учеными Л.С. Выготский принимал активное участие в развитии в СССР *педологии* – течения в психологии и педагогике, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии, педагогики) к изучению развития ребёнка. Под влиянием жесткого идеологического пресса в 1930-е гг. все его научные труды оказались под запретом, который сохранялся до 1960-х гг. Тем не менее, культурно-историческая концепция Л.С. Выготского получила развитие в трудах его учеников.

Культурно-историческая теория Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, П.И. Зинченко, Л.В. Занков и др.

В 1970-е годы теории Выготского стали вызывать интерес в американской психологии. В последующее десятилетие все основные труды Выготского были переведены и легли, наряду с Пиаже, в основу современной образовательной психологии США. С именем советского психолога в Северной Америке связывают возникновение социального конструктивизма.

**Основные положения концепции Л.С. Выготского**

***Культурно-историческая концепция развития психики***

Главная идея Л.С. Выготского заключалась в том, что *психическая деятельность человека в процессе культурно-исторического развития формируется под влиянием орудий труда, что вызывает принципиальную ее перестройку.* Согласно его взглядам источники и детерминанты психического развития человека лежат в исторически развившейся культуре.

По утверждению Л.С. Выготского, процесс культурного развития включает в себя:

* овладение культурно заданными средствами действий *с предметами;*
* овладение культурно заданными средствами отношений *с другими людьми;*
* овладение культурно заданными средствами владения *собой, своей психической деятельностью, своим поведением.*

Только в результате всего этого развиваются собственно человеческие, высшие психические функции, формируется личность, развивается мировоззрение, компонентом которого является ценностное отношение к человеку вообще и к себе как человеку.

Л.С. Выготский различал *низшие* и *высшие психические функции,* и соответственно два плана поведения — *натуральный, природный* (результат биологической эволюции животного мира) и *культурный, общественно-исторический* (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики.

Гипотеза, выдвинутая Л.С. Выготским, предлагала новое решение проблемы соотношения низших (элементарных) и высших психических функций. Главное различие между ними состоит в *уровне произвольности,* то есть натуральные психические процессы не поддаются регуляции со стороны человека, а [высшими психическими функциями](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%84%D1%83%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8) люди могут сознательно управлять.

Л.С. Выготский пришёл к выводу о том, что сознательная регуляция связана с *опосредованным характером высших психических функций.* Между воздействующим стимулом и реакцией человека (как поведенческой, так и мыслительной) возникает дополнительная связь через опосредующее звено — стимул-средство, или [знак](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BA).

Отличие [знаков](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BA) от *орудий*, также опосредующих высшие психические функции, культурное поведение, состоит в том, что *орудия направлены «вовне»,* на преобразование действительности, а *знаки «вовнутрь»,* сначала на преобразование других людей, затем — на управление собственным поведением. Слово — средство произвольного направления внимания, абстрагирования свойств и синтеза их в значение ([формирования понятий](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BF%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B9)), произвольного контроля собственных психических операций.

***Системное строение высших психических функций и их развитие в онтогенезе***

В отличие от традиционного для психологии того времени подхода к изучению развития отдельных функций без учета из взаимосвязи, Выготский развил теорию системного и смыслового строения сознания («Лекции по общей педологии. Мышление и речь»). Согласно этой теории «изменение функционального строения сознания составляет главное и центральное содержание всего процесса психического развития».

В общем, картина возрастного развития сознания рисовалась как изменение структуры сознания с последовательным доминированием разных сфер. «История развития умственного ребенка учит нас, что за *первой стадией развития сознания в младенческом возрасте, характеризующейся недифференцированностью отдельных функций,* следуют *две другие — раннее детство и дошкольный возраст,* из которых *в первой дифференцируется и проделывает основной путь развития восприятие,* доминирующее в системе межфункциональных отношений в данном возрасте и определяющее как центральную доминирующую функцию деятельность и развитие всего остального сознания, а *во второй стадии такой доминирующей функцией является выдвигающаяся на передний план развития память». Начиная с подросткового возраста доминирующей функцией становится мышление.* Основным механизмом развития высших психических функций в онтогенезе является интериоризация. Л.С. Выготский указывает на П. Жанэ, который развивал сходные идеи. Высшие психические функции происходят извне, они «строятся первоначально как внешние формы поведения и опираются на внешний знак». Как уже было сказано выше, Л.С. Выготский различает элементарные — низшие — процессы, он называет их естественными психологическими функциями, иногда психофизиологическими функциямии высшими психическими функциями. Развитие низших психических функций в детском возрасте не наблюдается, их наличие характерно для примитива, т. е. для человека, который не проделал культурного развития, не овладел культурно-психологическими орудиями, созданными в процессе исторического развития. Примитивность сводится к неумению пользоваться орудиями и к естественным формам проявления психологических функций.

В статье 1928 г. на примере запоминания Л.С. Выготский описал четыре стадии развития отдельной психической функции:

1) стадия примитивного поведения: запоминание происходит естественным способом;

2) стадия наивной психологии: дается средство, которое используется несовершенно;

3) стадия внешне опосредствованных актов: ребенок правильно пользуется внешним средством для выполнения той или иной операции;

4) внешняя деятельность при помощи знака переходит во внутреннюю, внешний знак вращивается и становится внутренним, акт становится внутренне опосредствованным.

Переход от интерпсихической к интрапсихической функции происходит в сотрудничестве с другими детьми и в общении ребенка со взрослым. При этом общение ребенка со взрослым выступает в качестве важнейшего условия психического развития. Поскольку общение происходит при помощи слова, то в объяснении центральным условием возникновения и развития высших психических функций и личности в целом становится *речь.*

Еще Л.С. Выготский считал, что одним из направлений исследований высших психических функций должно стать изучение их *мозговой организации.* Он полагал, что сравнительное изучение развития и распада является «одним из плодотворнейших методов в исследовании проблем локализации».

***Социальная ситуация развития***

Л.С. Выготский разработал понятие *социальной ситуации развития* как системы объективных условий, которые в значительной степени определяют характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе.

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе социальных отношений. *Младенчество, раннее, дошкольное и школьное детство, отрочество, ранняя юность* – жизнь растущего человека на всех этих возрастных этапах наполнена особым социально- психологическим содержанием:

* особыми взаимоотношениями с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками);
* особыми способами познания окружающего мира;
* предметной и коммуникативной деятельностью, наиболее способствующей психическому и личностному развитию именно на данном этапе онтогенеза;
* особыми переживаниями;
* особым осознанием прошлого, настоящего и будущего;
* системой прав и обязанностей, которые нужно знать, понимать и выполнять, и многим другим.

Соответствовать объективным условиям возрастного этапа жизненно важно для ребенка, это обеспечивает положительные переживания социальной ситуации, что определяет его эмоциональное благополучие и позитивную направленность его формирующейся личности. Основу социальной ситуации развития как раз и составляет переживание ребенком среды своего обитания и себя в этой среде. Если эти переживания позитивны, то среда обладает развивающим эффектом, и в ней возможны реализация и укрепление потенциального психического здоровья ребенка.

***Динамика возрастного развития***

Л.С. Выготский занимался изучением динамики переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут — быстро и резко. Соответственно выделяются *стабильные* и *кризисные стадии развития.*

Для *стабильного периода* характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии. Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по нескольку лет. И возрастные новообразования, образующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности. Кроме стабильных, существуют *кризисные периоды развития.*

Л.С. Выготский придавал *кризисам* большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии.

По Л.С. Выготскому, кризисы обусловлены возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к *разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику ребёнка (новые возможности ребенка входят в противоречие с тем образом жизни и отношений, к которому он и окружающие уже привыкли во время стабильного периода).* Механизм смены социальных ситуаций составляет психологическое содержание возрастных кризисов, то есть для преодоления кризиса важно изменить систему отношений с ребенком.

Общий признак критического периода – нарастание трудностей общения взрослого с ребёнком, которые являются симптомом того, что ребёнок нуждается уже в новых отношениях с ним. Вместе с тем протекание таких периодов отличается у разных детей.

Критические периоды характеризуются следующими основными особенностями:

1) их границы являются неотчётливыми; кризис возникает и заканчивается незаметно, однако имеет кульминационную точку, что качественно отличает эти периоды от стабильных;

2) значительная часть детей, переживающих критические периоды своего развития, обнаруживает трудновоспитуемость; ребёнок сталкивается с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами;

3) негативный характер развития (развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу).

[Периодизация](http://vmeste-rastem.ru/sovety/periodizatsiya-psihicheskogo-razvitiya-rebenka) развития ребенка по Л.С. Выготскому выглядит следующим образом:

1) [кризис новорождённости](http://vmeste-rastem.ru/sovety/period-mladenchestva-v-zhizni-malyisha) (до полутора-двух месяцев);

2) [младенчество](http://vmeste-rastem.ru/sovety/period-mladenchestva-v-zhizni-malyisha) (примерно до года);

3) [кризис первого года](http://vmeste-rastem.ru/sovety/krizis-odnogo-goda);

4) раннее детство (от года до трех);

5) кризис трёх лет;

6) дошкольное детство (от трех до семи лет);

7) кризис семи лет;

8) младший школьный возраст;

9) кризис 13 лет;

10) подростковое детство (пубертатный возраст) (13 – 17 лет);

11) кризис 17 лет.

***Сензитивные периоды развития***

В теории развития психики Л.С. Выготского сформулировано понятие *сензитивного периода развития* тех или иных функциональных систем или органов индивида. Он отмечает: «Дефицит общения в младенческом возрасте приводит к существенным и крайне трудно компенсируемым задержкам в развитии речи. То же происходит при позднем обучении грамоте или эстетическом воспитании. Видимо, существует определенный сензитивный период и для формирования потребности в новых действиях и деятельностях, потребности в обогащении их содержания и совершенствовании способов. Без таких потребностей человек не может выступать в роли активного созидателя не только собственной деятельности, но и собственной личности».

Законы психического и личностного развития требуют создания оптимальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих полноценное, с точки зрения культурного развития ребенка, проживание детьми каждого возрастного периода. Именно полноценное проживание ребенком определенного возрастного периода подготовит его к переходу на следующую возрастную ступень.

***Зона ближайшего развития***

Характеризуя развитие личности в онтогенезе, Л.С. Выготский использует понятие уровня или зоны психического развития. Под *зоной (уровнем) ближайшего развития он понимает уровень развития, достигаемый ребенком в процессе его взаимодействия со взрослым, но не проявляющийся в его индивидуальной деятельности.* Зона ближайшего развития определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это «область не созревших, но созревающих процессов».

*Зона или уровень актуального развития – это уровень развития, проявляющийся в индивидуальной деятельности ребенка,* это те задачи, которые ребенок решает самостоятельно, без помощи взрослого.

«Традиционная диагностика психического развития ребенка ориентируется на определение актуального уровня развития. Но прогноз, составленный на основе подобных методов, недостаточно надежен. Для определения перспективы развития необходимо знать и «завтрашний день развития», а он определяется именно измерением зоны ближайшего развития. Так, например, измерение готовности к школе на основе уже сформированных у ребенка способностей оказывается недостаточным. Необходимо определить, *как* *ребенок может сотрудничать со взрослым,* то есть какова его зона ближайшего развития. Разработанные на этом принципе методы определения готовности к школе оказываются более надежными» (К.Н. Поливанова).

Основная идея теории зоны ближайшего развития направлена на наиболее адекватную оценку перспектив развития ребенка и его способностей к школьному обучению. Как отмечает А.В. Брушлинский, «разрабатывая свое понимание зоны ближайшего развития, Выготский стремится прежде всего преодолеть широко распространенную традиционную трактовку, согласно которой показательным для умственного развития детей может быть не подражание ребенка взрослым, а лишь самостоятельное решение им той или иной мыслительной задачи». Таким образом, с точки зрения Л.С. Выготского, может быть получено лишь представление об актуальном уровне развития ребенка, но никак не о его *способности к усвоению нового материала.* Для того чтобы оценить потенциал развития, необходимо оценить «разрыв» между результатами самостоятельной деятельности ребенка и тем, что он может достичь при помощи взрослых.

*Эту идею Л. С. Выготский иллюстрировал результатами эксперимента, в рамках которого двум мальчикам предлагалось выполнить стандартный тест интеллекта для 8-летних детей (что соответствовало их реальному возрасту). После того, как каждый из них успешно справился с заданием, им предлагалось при помощи экспериментатора решить более сложные задачи. На этом этапе один из испытуемых показал результат, соответствующий уровню развития 9-летнего ребенка, в то время как другой — 12-летнего. По мнению Л.С. Выготского, это является доказательством различного потенциала к обучению у двух данных детей, а выявленная таким образом «дистанция между уровнем фактического (актуального) развития, определяемым по результатам самостоятельного выполнения заданий, и уровнем потенциального развития, определяемым по результатам выполнения заданий под руководством взрослого или в сотрудничестве с более способными сверстниками» и является зоной ближайшего развития.*

Тем самым Л.С. Выготский подчеркивал, что в возрастной контекст развития попадают дети очень разные, со своими индивидуальными особенностями. Он писал о том, что «зона ближайшего развития» различна у разных детей, поэтому и определение ее необходимо проводить конкретно у каждого отдельного ребенка.

***Соотношение обучения и развития***

Определяя соотношение обучения и развития, Л.С. Выготский пришел к выводу, что *«процессы развития идут вслед за процессами обучения, создающего зоны ближайшего развития».*

Он доказал, что одним из центральных факторов детского развития является его *сотрудничество со взрослым.* Именно взрослый задает ребенку «зону ближайшего развития». Овладение ребенка культурно заданными действиями и отношениями, любой деятельностью возможно только в общении и сотрудничестве со взрослыми, в их совместном детско-взрослом взаимодействии. Поэтому общение со взрослым – необходимое условие психического и личностного развития ребенка, его первая социальная потребность.

Л.С. Выготский полагал, что обучение должно быть ориентировано не на зону актуального развития, т. е. не на то, что уже сложилось и составляет, по его выражению, «вчерашний день», а на зону ближайшего развития – на «завтрашний день». *То, что сегодня ребенок делает с помощью взрослого, завтра он сумеет сделать самостоятельно, а то, что сегодня является содержанием зоны ближайшего развития, завтра должно стать его актуальным развитием.* С этих позиций, обучение, ориентированное на зону ближайшего развития, направлено на переход ближайшего развития в актуальное.

Выдвинув это положение, Л.С. Выготский подчеркнул, что при обучении и воспитании, с одной стороны, нельзя предъявлять ребенку непосильных требований, не соответствующих уровню его актуального развития и ближайшим возможностям. Но, в то же время, зная то, что ребенок сегодня может выполнить с помощью взрослого, наводящих вопросов с его стороны, примеров, показа, а завтра — самостоятельно, учитель может целенаправленно совершенствовать развитие детей в соответствии с требованиями общества. Если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, эта задача находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта от ее решения не будет.

Л.С. Выготский полагал, что в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика. Роль воспитателя сводится к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность. С психологической точки зрения учитель является организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником.

Л.С. Выготский выделял два вида обучения – обучение спонтанное, когда субъект учится по своей программе, и обучение реактивное, когда он учится по «чужой» программе. При этом ученый подчеркивал, что в определенном возрасте ребенок может учиться только спонтанно, достигнув же определенного уровня психического развития, он способен обучаться по «чужой» программе.

Когда ребенок по возрасту еще не может обучаться реактивно, взрослый модифицирует реактивное обучение, придавая ему форму спонтанного.

*Так, если взрослый обучает ребенка ориентации в частях света, он не начинает объяснять, где север, а где юг, какая стрелка в компасе что означает и т. п., а приносит в группу особую игрушку – маленького мишку, с которым дети играют, обедают и даже вместе засыпают. Они планируют, что пойдут с ним гулять или будут играть в какую-то интересную игру. Через один или несколько дней (это зависит от целого ряда обстоятельств и, в первую очередь, от особенностей детей), когда они уже привязались к игрушке, и мишка им очень нужен, выясняется, что он «уехал на Север». Дети хотят его вернуть и решают ехать за ним на Север. Для этого им необходимо узнать, где север, как туда добраться, кто там живет, с какими животными встретится их мишка и т. п. С точки зрения детей, это спонтанное обучение, так как они сами по собственной инициативе приобретают знания и умения. В то же время, с другой точки зрения, это реактивное обучение, потому что именно взрослым надо было научить детей работать с компасом и картами и пр.*

Л.С. Выготский обращал внимание и на такую опасность в воспитании, которая заключается в том, что описание проступков, обсуждение с детьми мотивов и способов их совершения, «рождая в уме ученика ряд представлений, создает вместе с тем импульс и тенденцию к их реализации. Обычное выражение, что запретный плод сладок, заключает в себе много психологической правды. Нет более верного средства толкнуть ребенка на какой-нибудь антиморальный поступок, нежели подробно описать последний»

***Дефект и компенсация***

Исходя из идеи о системном строении дефекта, Л.С. Выготский (1960), предложил различать в аномальном развитии две группы симптомов: *первичные* — нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни, *анатомическое нарушение того или иного органа* (нарушения слуха и зрения при поражении органов чувств, детские церебральные параличи, локальные поражения определенных корковых зон и т. д.), и *вторичные,* возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития. Это деление принципиально важно для изучения аномалий развития.

*Первичный дефект* может иметь характер недоразвития или повреждения. Часто наблюдается и сочетание (например, при осложненной олигофрении — недоразвитие корковых систем и повреждение подкорковых). В тех случаях, когда субстрат болезненного процесса неизвестен (например, при шизофрении), выделяется не первичный, а «основной» дефект, который определяется местом, занимаемым тем или иным нарушением в общей структуре психической недостаточности при данном заболевании.

*Вторичный дефект,* по мнению Л.С. Выготского является основным объектом в психологическом изучении и коррекции аномального развития. Его структура включает в себя ряд компонентов, отражающих как своеобразие болезненного процесса, так и закономерности, определяющие особенности дизонтогенеза в детском возрасте.

Механизм возникновения вторичных нарушений различен. *Вторично недоразвиваются те функции, которые непосредственно связаны с поврежденной* — так называемое специфическое недоразвитие. Сюда, например, относится недоразвитие речи и мышления у детей с нарушениями слуха.

*Вторичное недоразвитие характерно и для тех функций, которые в момент воздействия вредности находятся, как указывалось, в сензитивном периоде.* В результате разные вредности могут в определенной мере приводить к сходным результатам. Так, например, в дошкольном возрасте наиболее интенсивно развивающимися и наиболее уязвимыми являются две функции: произвольная моторика и речь. Обе они нарушаются чаще всего при самых различных вредностях, давая задержку речевого развития, недоразвитие произвольной регуляции действия с явлениями двигательной расторможенности.

Важнейшим фактором возникновения вторичных нарушений развития является фактор *социальной депривации.* Дефект, в той или иной мере препятствуя общению, тормозит приобретение знаний и умений. Своевременно не осуществленная психолого-педагогическая коррекция трудностей приводит к выраженной вторичной микросоциальной и педагогической запущенности, ряду расстройств в эмоциональной и личностной сфере, связанных с постоянным ощущением неуспеха (заниженность самооценки, уровня притязаний, возникновение аутистических черт и т. д.).

Л.С. Выготский полагал, что адекватное обучение и воспитание способствуют преодолению тех причин, которые порождают вторичные (а также третичные и т.д.) отклонения. В связи с этим он вводит понятие *компенсации, как замещении слабых или отсутствующих функций организма другими, родственными или близкими функциями.* «Компенсация, как реакция личности на дефект, дает начало новым, обходным процессам развития, замещает, надстраивает, выравнивает психологические функции».

С точки зрения Л.С. Выготского целью специального обучения и воспитания является не просто усиленное развитие сохранных функций ребенка (биологическая компенсация), а создание условий для введения ребенка с расстройствами зрения или слуха в жизнь, усвоения социального опыта человечества (а, следовательно – развития высших психических функций) окольными путями, в обход имеющегося дефекта. Л.С. Выготский выступал против помещения детей с отклонениями в развитии в детские дома. Специальная школа-интернат замыкает своего воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка — в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, *в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка.* В этих условиях отдельные психические функции ребенка (например, речь у глухонемого) остаются в зачаточном состоянии, *поскольку потребность в их развитии не возникает.* Навыки, которые ребенок приобретает в таких изолированных учреждениях, могут быть полезны ему только в стенах этих учреждений, но помогают приспособиться во внешнем мире за пределами интерната.

Воспитание детей с различными дефектами должно базироваться на том, что одновременно с дефектом у ребенка присутствуют компенсаторные возможности для преодоления дефекта. К примеру, Л.С. Выготский полагал, что «слепой ребенок обладает повышенной способностью к овладению пространством, большим по сравнению со зрячим ребенком тяготением к тому миру, который нам без труда дан благодаря зрению». Необходимо только определить, в чем заключаются эти компенсаторные тенденции, и включить их в воспитательный процесс.

Высшие формы компенсации выражаются в создании условий для полноценного развития личности, которые для детей с нарушениями развития предполагают наличие возможностей для овладения знаниями основ наук, трудовыми навыками, основами производства, формирования способности к систематическому труду, возможности выбора профессии, формирования мировоззрения и нравственных качеств личности.

Посредством успешной компенсации «слепой или глухой ребенок может быть приравнен к нормальному, … но он достигает того же, чего достигает нормальный ребенок, иным способом, на ином пути, иными средствами. И для педагога особенно важно знать именно это своеобразие пути, по которому нужно повести ребенка».

**3. Теория личности в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.**

*Алексей Николаевич Леонтьев* (5 (18) февраля 1903, Москва — 21 января 1979, Москва) — советский психолог, философ, педагог и научный деятель. Занимался проблемами общей психологии (эволюционное развитие психики; память, внимание, личность и др.) и методологией психологического исследования. Доктор педагогических наук (1940), действительный член АПН РСФСР (1950), первый декан факультета психологии Московского государственного университета. Лауреат медали К. Д. Ушинского (1953), Ленинской премии (1963), Ломоносовской премии I степени (1976), почётный доктор Парижского и Будапештского университетов. Почётный член Венгерской АН.

Ученик и редактор работ Л. С. Выготского, один из лидеров Харьковской психологической школы, один из создателей (наряду с С.Л. Рубинштейном и П.Я. Гальпериным) *теории деятельности.*

**Биография**

Родился в семье мещан. Окончив Первое реальное училище (точнее, «единую трудовую школу»), поступил на факультет общественных наук МГУ, который окончил в 1923 либо 1924 году. Среди его учителей того времени: Г.И. Челпанов и Г.Г. Шпет. По окончании университета был оставлен при Психологическом институте для подготовки к профессорской деятельности, на это время пришлось смещение с поста директора основателя Института Г.И. Челпанова. По приводимым А.А. Леонтьевым воспоминаниям отца, сам Челпанов, принявший Леонтьева в «аспирантуру», посоветовал ему оставаться там после этой смены. Среди коллег Леонтьева в Институте в этот период: Н.А. Бернштейн, А.Р. Лурия, в соавторстве с которым было выполнено несколько ранних исследований, П.П. Блонский, позднее — Л.С. Выготский.

С 1925 года А.Н. Леонтьев работал под руководством Выготского над культурно-исторической теорией, конкретнее — над проблемами культурного развития памяти. Отражающая эти исследования книга «Развитие памяти» издана около 1931 года.

С конца 1931 года — заведующий отделом в секторе психологии Украинской психоневрологической академии (до 1932 года — Украинский психоневрологический институт) в Харькове.

1933 — 1938 годы — заведующий кафедрой Харьковского педагогического института.

С 1941 года — на правах сотрудника Института психологии — профессор МГУ (с декабря 1941 г. в эвакуации в Ашхабаде).

1943 год — заведовал научной частью в восстановительном госпитале (с. Коуровка, Свердловская область), с конца 1943 г. — в Москве.

1947 год — кандидат на вступление в ВКП(б), член-корреспондент АПН РСФСР.

1948 год — член ВКП(б) (с 1952 года — КПСС).

1950 год — действительный член АПН РСФСР (c 1968 года — АПН СССР). Академик-секретарь Отделения психологии (1950—1957), вице-президент академии (1959—1961).

С 1951 года — заведующий кафедрой психологии философского факультета МГУ.

1966 год — основывает факультет психологии МГУ и руководит им более 12 лет.

В 1976 году открыта лаборатория психологии восприятия, которая действует и по сей день.

21 января 1979 года — умер в Москве.

**Основные положение теории деятельности А.Н. Леонтьева**

***Индивид и личность***

В теории деятельности Алексей Николаевича Леонтьева, развившего идеи Льва Семеновича Выготского и Сергея Леонидовича Рубинштейна, *личность* рассматри­вается как особое качество, которое приобретается *индивидом* в обществе в системе общественных отношений. Леонтьев разводит понятия «индивид» как биологически обусловленное и «личность» как имеющее исключительно социальную природу.

Как писал А.Н. Леонтьев, личностью не рождаются, ею становятся. Наиболее важными характеристиками личности являются *позиция,* которую человек вырабатывает в пространстве времени и культуры, и *система социальных отношений,* в которые человек включен. «*Самостоятельность* и *ответственность* в социальном поведении составляют самые существенные характеристики человека как личности» (Слободчиков В.И., Исаев Е.И. – 1995. – С. 351). Эти характеристики или их отсутствие ярче всего проявляются в поступках человека – актах сознательного нравственного самоопределения человека в отношении к другим людям, к самому себе, к обществу и миру в целом. За поступками стоят мотивы и ценности человека, т.е. то, что направляет его деятельность.

***Структура деятельности***

Ключевым в теории А.Н. Леонтьева является понятие деятельности. Ее структура такова: *деятельность* (специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая мотивами и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека) – *действия* (составная часть деятельности, соответствующая определенной цели) – *операции* (способы осуществления действия, соответствующие определенным условиям). С ними соотносятся содержательные элементы: *мотив* (то, что побуждает деятельность); *цель* (представляемый или мыслимый результат деятельности); *условия* достижения цели. А.Н. Леонтьев выделяет *мотивы-стимулы,* т. е. побуждающие, порой остро эмоциональные, но лишенные смыслообразующей функции, и смыслообразующие мотивы или *мотивы-цели,* тоже побуждающие деятельность, но при этом придающие ей *личностный смысл.*

***Личностные смыслы***

*Личностный смысл* – субъективно воспринимаемая значимость для индивида тех или иных предметов или явлений действительности, определяемая их истинным местом и ролью в жизни данного индивида.

*Например, значение понятия игра примерно одинаково для всех людей и задано в этом обобщенном понятии опытом человечества. Однако личностный смысл игры для главного героя романа Ф.М. Достоевского «Игрок» существенно отличен от такового для остальных персонажей романа, так как игра становится для него фактически основным смыслом и способом существования. Личностный смысл, как образующая человеческого познания, согласно А.Н. Леонтьеву, представляет собой отношение мотива к цели. У двух людей может быть одинаковая цель – окончить институт, но при этом совершенно разные мотивы: получить «корочки» ради формального высшего образования или стать настоящим профессионалом, знатоком своего дела. Соответственно, смысл обучения для них совершенно различен.*

Личностные смыслы опосредованы деятельностью человека и его включенностью в определенную систему отношений. Далеко не всегда они осознаются, зачастую смутные и непонятные нам эмоциональные переживания говорят нам о наличии определенных личностных смыслов, которые мы сами до конца не понимаем. Как говорил А.Н. Леонтьев, в этом случае эмоция ставит перед нами задачу на смысл.

*Неприятный осадок после разговора с другом, у которого произошло какое-то счастливое событие, может неожиданно приоткрыть для нас конкурентную составляющую наших дружеских отношений, мотив собственного превосходства, который делает смысл чужого успеха негативным и создает амбивалентность в наших отношениях с друзьями.*

***Развитие личности***

В теории деятельности А.Н. Леонтьева в качестве главной движущей силы развития рассматривалась *человеческая предметная деятельность.* Леонтьев полагал, что только собственная целенаправленная активность делает возможным развитие человека, определяет характер и особенности развития психики. Знания, навыки, способы и средства мышления и действия не «перекладываются в голову ученика», не формируются в виде определенных реакций на определенные стимулы, а *осваиваются человеком в процессе собственной активности.*

А.Н. Леонтьев предложил понятие *ведущей деятельности,* т.е. деятельности в рамках которой созревают и дифференцируются другие виды деятельности, возникают новые мотивы и личностные новообразования. Развитие личности выражается в первую очередь в преобразовании ее мотивационной сферы – *ее расширении и усложнении иерархии мотивов.*

Таким образом, модель зрелой здоровой личности в рамках деятельностного подхода задается через характеристики мотивационно-потребностной сферы, в том числе ее широту и иерархию мотивов. Широта связей с миром определяет богатство смысловой сферы, компенсаторные возможности противостояния возможным жизненным стрессорам. *Иерархия мотивов* делает возможным выборы и самоопределение в сложных ситуациях.

*Если человек совершает предательство ради повышения по службе, значит ведущим мотивом его деятельности является карьера. Если же он отказывается от этого повышения, сохраняя верность дружбе, значит в системе иерархии мотивов отношения с друзьями являются более важными.*

При этом стоит помнить, что иерархия мотивов, так же как и сама личность, не есть раз и навсегда застывшее образование. Каждым своим выбором и поступком человек как бы вновь подтверждает, либо изменяет данную иерархию.

В качестве важнейшего механизма развития личности А.Н. Леонтьев рассматривал *механизм сдвига мотива на цель.* Суть его — в том, что цель, ранее побужденная к осуществлению каким-то мотивом, со временем обретает самостоятельную побудительную силу — сама становится мотивом.

Нужно подчеркнуть, что превращение цели в мотив может произойти, только, если накапливаются положительные эмоции. Так, одними наказаниями и принуждением привить интерес к делу невозможно. Предмет не может стать мотивом по заказу даже при очень горячем желании. Должен пройти длительный период накопления положительных эмоций — своеобразных мостиков, связывающих предмет с системой существующих мотивов, пока новый мотив не будет включен в эту систему.

Процесс сдвига мотива подчиняется общему правилу: тот предмет, идея, цель, который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Так происходит сдвиг мотива на цель, иначе говоря, цель обретает статус мотива.

Классический пример этого механизма, когда ученик занимается в начале обучения только ради оценки. Оценка придает смысл его учебе, т.е. является его *смыслообразующим мотивом.* В процессе занятий у ребенка появляется *интерес к получению знаний, как таковому,* а не как средству получения высоких оценок. Учеба приобретает самостоятельный смысл и становится смыслообразующим мотивом деятельности, а оценка становится *дополнительным побудительным мотивом.* Обязательным условием этого является насыщенность процесса обучения положительными переживаниями.

Таким образом, через развитие деятельности постепенно разветвляется и обогащается мотивационная сфера личности. В процессе переподчинения мотивов «одни из них занимают место подчиняющих себе другие и как бы возвышаются над ними; другие, наоборот, опускаются до положения подчиненных или даже вовсе утрачивают свою смыслообразующую функцию. Становление этого движения и выражает собой переход к связной системе личностных смыслов – к личности» (Леонтьев А.Н. – 1972. – С. 72).

***Развитие теории деятельности в трудах других ученых***

На основании деятельностного подхода были разработаны концепции обучения и воспитания, в том числе учение о смене ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин) и методика поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), которые подробно рассматриваются в курсе педагогической психологии.

Б.С. Братусь и М.А. Карева использовали механизм сдвига мотива на цель для объяснений патологических изменений мотивационной сферы при алкоголизме и нервной анорексии.

*Так, употребление алкоголя на первых стадиях заболевания обслуживает зачастую такие цели, как снятие напряжения, облегчение общения или заполнение пустоты, скуки, экзистенциального вакуума и т. п. Постепенно происходит все большее привыкание к алкоголю, возникает психологическая зависимость, алкоголь все больше приобретает самостоятельную ценность, становится самостоятельным мотивом деятельности. Наконец, на стадии физиологической зависимости алкоголь превращается в основной смыслообразующий мотив у страдающего алкоголизмом, при этом перестраивается вся мотивационная сфера личности. Отмечается ее обеднение, сужение, снижается критичность и опосредованность личности (Братусь Б.С. – 1974).*

*Аналогично, при таком расстройстве пищевого поведения, как нервная анорексия, похудание вначале выступает в качестве цели, а мотивом является красивая внешность, хорошая фигура. Постепенно, однако, деятельность направленная на похудание превращается в самостоятельную, снижение веса становится смыслообразующим мотивом. При этом, пациентки, страдающие нервной анорексией, могут достигнуть состояние кахексии – такой степени истощения, когда внешний вид представляется скорее уродливым (Карева М.А. – 1975).*

При алкоголизме, как и при нервной анорексии, происходит утрата широты и иерархии мотивационной сферы и приближение ее к однопиковой (с одним ведущим мотивом) и обедненной. Для человека в качестве ведущей выделяется одна патологическая деятельность, остальные мотивы постепенно утрачивают свою смыслообразующую и побудительную силу. Таким образом, сдвиг мотива на цель, который в норме является важным механизмом развития личности, при определенных условиях может привести к психической патологи – *формированию патологических потребностей и мотивов.*

**4. Теория личности в контексте психологии отношений В.Н. Мясищева.**

*Владимир Николаевич Мясищев* (11 июля 1893 — 4 октября 1973) — советский психиатр и медицинский психолог, основатель ленинградской (петербургской) школы психотерапии. Был учеником В.М. Бехтерева и А.Ф. Лазурского. Член-корреспондент АПН СССР. Широкую известность в нашей стране получила разработка В.Н. Мясищевым проблемы отношений человека в норме и патологии. В.Н. Мясищев является автором оригинальной концепции личности как системы отношений и разработанных на ее основе патогенетической концепции неврозом и психотерапии.

**Биография**

Владимир Николаевич Мясищев родился в семье мирового судьи, работавшего в Лифляндии. В 1912 г. поступил на медицинский факультет Санкт-Петербургского психоневрологического института, а уже спустя два года (1914) появилась первая научная работа В.Н. Мясищева: «Научно-характерологический анализ литературных типов» (по трилогии Л.Н. Толстого «Детство, отрочество, юность»). Ввиду денежных затруднений, В.Н. Мясищеву приходилось прерывать учёбу и работать, вследствие чего он окончил институт лишь в 1919 году.

С 1919 г. по 1921 г. работал в лаборатории труда Института мозга.

С 1939 г. — директор Ленинградского научно–исследовательского института им. В. М. Бехтерева.

**Концепция личностной нормы и патологии в трудах В.Н. Мясищева**

***Теория отношений***

Главная характеристика личности, по Мясищеву, — *система ее отношений,* прежде всего отношений с людьми, формирующихся в онтогенезе в определенных социально-исторических, экономических и бытовых условиях на базе физиологической деятельности мозга. Эти отношения представляют преимущественно *сознательную, основанную на опыте избирательную психологическую связь человека с различными сторонами жизни, которая выражается в его действиях, реакциях и переживаниях.*

Отношения характеризуют степень интереса, интенсивность эмоций, желания и потребности, поэтому они и являются *движущей силой личности.*

В.Н. Мясищев выделял различные виды отношений личности и разработал их классификацию. В их ряду он различал ***потребности,*** ***интересы,*** ***эмоциональные отношения, оценочные отношения*** и ***убеждения.***

Одним из основных видов отношений учёный считал *потребности* личности, рассматривая их не только в качестве избирательных связей между субъектом и объектом, но и как конативную тенденцию овладения, и как основной источник жизненной активности, направленный на преобразование действительности. При этом особое внимание он уделял потребности общения. Учёный подчёркивал, что на основе витальных потребностей уже на ранних этапах детства под воздействием культурно-исторического опыта, социализации, воспитания возникают потребности в совместной деятельности, в общении, в познании и т.д., которые ныне именуются социогенными потребностями.

Специфическими видами отношений учёный считал *интересы,* *оценочные, этические отношения* (на одном их полюсе глубокое уважение к человеку, на другом - презрение) и *убеждения,* а также *установки* как психические проявления динамического стереотипа.

Оценочные отношения формируются под влиянием социально-нравственных, этических, эстетических и других критериев поступков. Сформированность морально-этических оценок обусловливает критичность к себе и другим, требовательность человека к себе и другим, уважение в положительном случае и пренебрежение или презрение в противоположном. На основе оценочных отношений «возникают ещё более сложные отношения *долга, обязанности, ответственности*» и *убеждения.* Как отношения они формируются сочетанием системы требований со знанием действительности (в первую очередь социальной). С ними соотносятся и эмоциональные реакции, и активная (волевая) готовность бороться за их осуществление в жизни.

*Эмоциональные отношения,* писал В.Н. Мясищев, проявляются в эмоциях привязанности, симпатии или антипатии, дружбе или вражде, неприязни, что сопровождается «глубокими изменениями всей внутрисоматической динамики в связи со значимостью объекта, вызывающего у человека интенсивную эмоцию». Наряду с эмоциональными отношениями В.Н. Мясищев выделял и познавательные отношения, в ряду которых состоит и познавательный интерес.

Выступающим в качестве важнейшего структурообразующего компонента во взаимосвязи с другими психическими явлениями — психическими процессами, свойствами и состояниями — отношениям личности присущи следующие особенности: *уровень активности, соотношение рационального и иррационального, адекватного и неадекватного, сознательного и бессознательного, устойчивость или неустойчивость, широта или узость, рациональная или эмоциональная обусловленность и др.*

Высшим уровнем отношения является, уточнял В.Н. Мясищев, *осознанное отношение.* Учёный раскрывал взаимосвязь различных видов отношений, отмечая, что «отношение к труду неразрывно связано с отношением к лицу, к группе лиц, коллективу...».

Мясищев выделял три группы отношений: *отношение к себе, отношение к другим людям* и *отношение к миру объектов и явлений.* В структуре отношений особенно важным является отношение человека к самому себе. Значимость последнего определяется тем, что отношение к себе — один из компонентов самосознания (самосознание: самопонимание, самооценка, саморегуляция). Именно отношение к себе, будучи наиболее поздним и зависимым от всех остальных, завершает становление системы отношений личности и обеспечивает ее целостность. В условиях, когда отношения личности приобретают особую устойчивость, они становятся типичными для личности и в этом смысле превращаются в черты характера, оставаясь отношениями.

***Патогенетическая концепция невроза***

Психология отношений, являясь специфической концепцией личности, имеет существенное значение при исследовании проблем нормального и патологического формирования личности, происхождения болезней и механизмов их развития, особенностей их клинических проявлений, лечения и предупреждения.

Патогенной основой различных форм неврозов, согласно представлениям Мясищева, являются противоречия в тенденциях и возможностях личности, с одной стороны, в требованиях и возможностях, которые ей предъявляет действительность, — с другой. Невротические расстройства могут возникать в тех случаях, когда жизненные обстоятельства затрагивают обобщенные, *особо значимые,* эмоционально насыщенные отношения личности, занимающие центральное место в системе ее отношений к действительности. Индивидуальные особенности таких отношений обусловливают ее невыносливость в той или иной ситуации.

Мясищевым были уточнены типичные черты личности, предрасполагающие к различным формам неврозов: почвой для истерии служит столкновение стремлений эгоцентрической личности с требованиями действительности; неврастения развивается при непосильных требованиях личности к себе, не противоречащих общественным нормам; невроз навязчивых состояний возникает у личности, неспособной разрешить свои внутренние противоречия, обычно в ситуации, требующей выбора в вопросах этики. В каждом конкретном случае патогенное противоречие имеет индивидуальное, конкретное содержание, выявление которого очень важно для психотерапии

**Патогенетическая психотерапия**

В соответствии с концепцией неврозов Мясищева была разработана их патогенетическая психотерапия. Основной задачей системы патогенетической психотерапии Мясищева является *выяснение жизненных отношений, сыгравших патогенную роль,* лишивших данную личность способности адекватно переработать сложившуюся ситуацию и вызвавших перенапряжение и дезорганизацию нервной деятельности.

Важнейшее значение для успеха патогенетической психотерапии имеют взаимоотношения врача и больного, но не в смысле фрейдовского переноса. Основную положительную роль играют авторитет врача, его социальная направленность, широта кругозора, знание жизни, такт, умение слушать пациента, сочувственно-благожелательное к нему отношение, не исключающее в необходимых случаях противодействия социально-неприемлемым тенденциям больного. Роль врача в психотерапевтическом процессе не пассивная. Психотерапия — эмоционально насыщенное воздействие психотерапевта, в котором участвуют, наряду с его словом, и выразительность его мимики, и манера обращения с больным, и влияние всего режима лечебного учреждения.

Хотя в общении с врачом система жизненных отношений больного и находит известное отражение, но далеко не полное. Их выяснение происходит в процессе умело проводимых психотерапевтических бесед. Патогенетическая психотерапии предполагает уточнение особенностей жизненного опыта больного в различные возрастные периоды, отношения его к себе и окружающим, его тягостных и радостных переживаний, интересов, системы оценок, мотивации своего поведения, понимания жизни и мира в целом и своего места в нем, его мечтаний и ожиданий, симпатий и антипатий — всего того, что образует внутренний мир человека, — и сопоставление этих данных с реальными условиями его жизни в настоящем и прошлом. Внимание пациента привлекается не только к его субъективным тенденциям и тем внешним обстоятельствам, с которыми они пришли в противоречие. Основная задача заключается в том, чтобы в процессе психотерапии сам больной неврозом уловил взаимосвязи между историей его жизни, сформированными ею отношениями, вытекающими из них неадекватными реакциями на сложившуюся ситуацию и проявлениями болезни — все те взаимосвязи, которые он до того не осознавал. Уяснение их является переломным моментом в терапии, но достигается оно не сразу. При успешном продвижении в этом направлении больной становится менее напряженным, более откровенным, постепенно начинает критически переосмысливать свои прежние жизненные позиции, иначе оценивать свою ситуацию.

Решающим моментом служит завершающая процесс психотерапии *перестройка нарушенных отношений больного.* При этом речь идет не просто об изменении отношения к данному травмирующему обстоятельству, что само по себе не всегда возможно. Излечение наступает, если удается изменить систему отношений больного в целом, если изменятся в широком плане его жизненные позиции и установки.

Психотерапевт осуществляет «дело перестройки личности и отношений больного», опираясь на такие капитальные ее свойства, как сознательность (способность человека давать отчет о событиях не только настоящего, но и прошедшего и будущего), социальность (способность подчинять собственные интересы общим), самостоятельность (способность управлять своим поведением согласно общественно-социальным требованиям). «Эти сугубо личностные черты, недостатки их развития, — пишет Мясищев, — в той или иной из многочисленных комбинаций являются причинами невроза в трудных, вызывающих перенапряжение социальных условиях». И далее: «Именно в этом смысле и применительно к такому пониманию неврозов и их лечения может быть с правом применено понятие психотерапии отношений, использовавшееся ранее преимущественно по отношению к детям и в плане психоаналитического их лечения».

В психотерапевтических беседах применяются различные подходы и приемы: *ободрение, убеждение, переубеждение, отвлечение, разъяснение сущности невроза и его симптомов.* В дополнение к беседам, в зависимости от симптоматики невроза и его течения, оказываются полезными и другие психотерапевтические методы: внушение наяву и в гипнотическом состоянии, наркогипнотерапия, аутогенная тренировка и др. Эти методы могут выдвигаться на первый план при легких невротических расстройствах или при острых, относительно изолированных невротических моносимптомах. Психотерапия может сочетаться с применением медикаментозных средств и физиотерапии, способствующих нормализации нервных процессов и создающих фон, облегчающий контакт врача с больным. Однако эти средства имеют вспомогательное значение. В систему психотерапии входит и возможное содействие врача в нормализации, где это требуется, производственной или семейно-бытовой ситуации.

Патогенетическая психотерапии Мясищева создавалась в трудные для нашей страны 30-50-е годы. В работах самого Мясищева и его учеников, посвященных патогенетическому пониманию неврозов и их психотерапии, не могло не отразиться общественное сознание того времени с подчеркнутой идеологизацией психотерапии. Отсюда чрезмерно частые в этих работах ссылки на марксистско-ленинскую методологию и учение о высшей нервной деятельности и критика психоанализа.

**5. Структурно-генетический подход к изучению личности Б.Г. Ананьева.**

Борис Герасимович Ананьев (1 (14) августа 1907, Владикавказ, Российская империя — 18 мая 1972, Ленинград, СССР) — советский психолог, создатель концепции нынешнего факультета психологии СПбГУ.

**Биография**

Борис Герасимович Ананьев родился 1 (14) августа 1907 года во Владикавказе в обрусевшей армянской семье народного учителя. Его отец работал в русских и национальных школах Кавказа с 1890 по 1930 год, а с 1930 года — в Ленинграде, завучем и преподавателем ФЗУ и ФЗО.

В 1924 году Ананьев закончил среднюю школу во Владикавказе и поступил в Горский педагогический институт (ныне — Северо-Осетинский государственный университет), на общественно-историческое отделение. С 1925 года, ещё обучаясь на II курсе этого отделения начал научно-исследовательскую и педагогическую работу по психологии в качестве ассистента. В 1927 году в трудах Института была напечатана его первая экспериментально-психологическая работа. ВУЗ закончил досрочно, в 1927 году. Дипломную работу защитил в 1928 году и был направлен отборочной комиссией в аспирантуру по психологии.

С февраля 1929 года Ананьев был зачислен аспирантом по психологии в Ленинградский институт мозга имени Бехтерева. Аспирантуру закончил так же досрочно в декабре 1930 года, и был оставлен при институте в качестве старшего научного сотрудника отдела психологии. В 1934 был назначен заведующим лабораторией психологии, а в 1937 году — заведующим отделом психологии, в должности которого был до сентября 1943 года.

В 1937 году учёная степень кандидата наук была присуждена Ананьеву без защиты диссертации Ученым Советом Московского Педагогического Института. В феврале 1940 года Борис Герасимович защитил докторскую диссертацию, в декабре ВКВШ утвердил его в ученом звании профессора психологии.

С 1930 года Ананьев работал в ряде педагогических ВУЗов Ленинграда (Педагогический институт имени Покровского, Педагогический институт имени Крупской), С 1938 — в Педагогическом институте имени Герцена, Ленинградском Театральном институте и Ленинградском институте усовершенствования учителей.

Во время Великой Отечественной войны с июля по декабрь 1941 года Ананьев вёл в Ленинграде работу по спецзаданию Ленштаба МПВО по противовоздушной маскировке. После эвакуации из Ленинграда первоначально в Казани, затем в Тбилиси вёл психопаталогическую и восстановительную лечебную работу в неврологических госпиталях.

С ноября 1943 года вновь возвратился в Ленинград, где работал профессором психологии педагогического института имени Герцена до 1947 года. В 1944 выбран заведующим кафедрой психологии ЛГУ.

Декан факультета психологии ЛГУ (1967—1972), член-корреспондент АПН РСФСР (1945), действительный член АПН СССР (1968).

**Научные идеи Б.Г. Ананьева**

Ананьев является последователем В. М. Бехтерева; тем не менее, его отношение к Бехтереву было довольно сложным: в период 1930—1950 гг., когда официальная психология не принимала рефлексологию Бехтерева, Ананьев дистанцировался от рефлексологии, неоднократно подчёркивал, что не является учеником Бехтерева и даже использовал термин «бехтеревщина». Аналогичный переворот Ананьев совершил и в отношении психологии: от полного отрицания психологии как науки до утверждения её в качестве центральной науки в рамках человекознания.

Работая на психологическом факультете ЛГУ, Ананьев предпринял попытку преодолеть раздробленность наук о человеке и создать системную модель человекознания, в которой были бы обобщены исследования различных наук о человеке как личности и индивидуальности. В его модели науки о человеке группируются в четыре раздела: 1) человек как биологический вид; 2) онтогенез и жизненный путь человека как индивида; 3) изучение человека как личности; 4) проблема человечества. Он выделял иерархически соподчинённые уровни организации человека: *индивид, личность, индивидуальность*. Он считал, что индивидуальность складывается на основе взаимосвязи особенностей человека как *личности* и как *субъекта деятельности*, которые обусловлены природными свойствами человека как *индивида.* Ананьев известен также своими трудами в области чувственного восприятия, а также возрастной и дифференциальной психологии, исследованиями по психологии общения, проблемами восстановления работоспособности раненых во время Великой Отечественной войны. Одним из первых в СССР Ананьев организовал психологическую службу на основе средней школы в Выборгском районе Ленинграда.

Его учениками были психологи А. А. Бодалёв, Н. В. Крогиус, Б. Ф. Ломов, А. Г. Ковалёв и др. Позднее некоторые из них сформировали самостоятельные научные концепции и создали собственные школы.

В работах Б. Г. Ананьева, выполненных в шестидесятые годы, были поставлены, сформулированы, разработаны многие методологические проблемы, имеющие принципиальное значение для отечественной психологической науки. Эти работы во многом определили последующее развитие психологии. Исследования Б. Г. Ананьева наглядно продемонстрировали преимущества комплексного, междисциплинарного подхода к проблеме человека, позволили психологии действительно стать наукой о человеке во всей его сложности и многогранности. Антропологизм как принцип построения психологической науки позволил по-иному взглянуть на сам предмет психологии, который в концепции Б. Г. Ананьева предстаёт как многоуровневая системная организация психики. Отметим, что рассмотрение психического в рамках ананьевского подхода позволило выйти за рамки психофизиологического параллелизма и, избежав редукционизма, «вписать» психику в «научную картину человека». Именно в этом видится ещё не до конца оценённое методологическое значение ананьевских работ[3].

**Структура личности**

Человек в теории Ананьева выступает в четырех ипостасях. Во-первых, он есть природный ***индивид,*** чьи психические свойства обусловлены изначально генетически, структурой мозга и тела. К таким при­родным элементам относятся возрастно-половые, конституциональные свойства, органические потреб­ности, психофизиологические функции мозга, интег­рированные задатками и темпераментом. Их раз­витие подчиняется генетической программе, развер­тка которой опосредствуется факторами природной и социальной среды, собственной деятельностью и поведением человека, его воспитанием. На природ­ной основе возможно формирование ***личности*** - че­ловека как социального существа, члена общностей, субъекта социального поведения, объекта и субъек­та исторического процесса. В структуре личности Б.Г. Ананьев выделяет исходные объективные эле­менты - социальный статус, социальные функции в их ролевом оформлении, ценностные ориентации. Далее он выделяет элементы психосоциального уров­ня - структуру социального поведения и мотивации, а в итоге - характер. Вся структура личности прони­зана объективными и субъективными отношениями и обобщает их. Обобщенные, практически усвоен­ные отношения в структуре личности предстают в виде черт характера. Таким образом, характер - квинтэссенция личности, ее психологическая суть.

***Субъект*** - человек с точки зрения его производи­тельных сил, его деятельности, активности. Он - про­изводная от структуры индивида и структуры соб­ственно личности. Если личность характеризуется отношениями и социальным поведением, то субъект, оставаясь личностью, характеризуется деятельнос­тью и ее производительностью. Основным психоло­гическим содержанием субъекта являются разнооб­разные потенциалы - способности. Здесь выстраи­вается целая иерархия свойств, начиная от органи­ческой жизнеспособности, затем работоспособнос­ти, трудоспособности и кончая специальными спо­собностями, объединенными в структуре таланта. Среди общих способностей особое место в теории Ананьева занимает интеллект. Его он рассматривал как ядро субъекта познания и вообще сознания.

***Индивидуальность*** - вершина развития человека. Она есть хорошо организованная система всех свойств человека, отличающаяся их гармоничным со­четанием, сознательной саморегуляцией, саморазви­тием, творчеством в разных видах деятельности и в жизнедеятельности на жизненном личном пути. Ана­ньев считал, что индивидуальность - закрытая сис­тема вследствие взаимосвязанности всех ее свойств, встроенная в открытые системы индивида, личнос­ти, субъекта. На уровне индивидуальности сознание приобретает новое качество и становится внутрен­ним миром личности, относительно автономным от мира внешнего. Здесь совершается сокровенная ра­бота личности по осмыслению действительности, планированию жизни и выработке ее стратегии и тактики. Во внутреннем мире в итоге множества ак­тов осознания себя в разных жизненных ситуациях и событиях происходит становление самосознания и рефлексивных черт характера, ядерного образования «Я». Во внутреннем мире личности-индивидуально­сти идет душевно-духовное воспроизводство чело­века. Если другие формы человека (индивид, лич­ность, субъект с их атрибутами) изучаются смежны­ми науками, то индивидуальность как внутренний мир - собственный и нераздельный предмет психо­логии. Точнее, она его делит не с другими науками, а с искусством. Но эти две сферы познания идут раз­ными путями и не конкурируют друг с другом.

**Онтопсихология Б. Г. Ананьева**

Теория индивидуального психического развития Б.Г. Ананьева имеет антропологический характер и отличительно названа им ***онтопсихологией.*** В настоя­щее время этот термин «узурпировали» гуманистичес­кие и им подобные психологи (А. Менегетти, напри­мер). У Ананьева он появился независимо от них в 60-е гг. и обладает иным содержанием. Главное в онтопсихологии, говоря словами Бориса Герасимови­ча, - «психологическое исследование бытия» челове­ка как индивида и личности, а вместе с тем субъекта и индивидуальности. В онтопсихологии воплощен про­ект всевозрастной психологии (первая статья Ананье­ва об этом опубликована в 1957 г. [1], а также психо­логии жизненного пути, или биографической (психо­биография)[[3]](#footnote-3). В лаборатории Ананьева были осуществ­лены объемные исследования возрастной и индивиду­альной изменчивости индивидных характеристик (пси­хофизиологических функций в большей степени), а также созданы психобиографии - истории развития обыкновенных современных людей. Биографические исследования впервые стали в повестке дня ананьевской лаборатории еще в тридцатые годы, когда он орга­низовал лабораторию психологии воспитания и раз­вернул работу на основе своей первой программы по характерологии. Тогда были получены сведения о за­кономерностях формирования характера школьников в микросоциальных отношениях повседневного обще­ния в школе на базе тех или иных природных, инди­видных их свойств. *Понять развитие характера вне биографии личности нельзя.* Характер - отражение со­циального бытия человека, обратная сторона его об­раза жизни в общностях.

Главное в онтопсихологии - нацеленность на изу­чение взаимосвязи природного и социального в це­лостной структуре развития человека. Зависимость жизненного пути от природных данных, от генети­ческой программы перекрывается и видоизменяет­ся под мощным влиянием социальной среды и соци­альной жизни (деятельности и социального поведе­ния в первую очередь) личности. От личности и субъекта зависит творческое и даже физическое дол­голетие человека. Механизмы сопротивления старе­нию Б.Г. Ананьев находит на микроуровне - в струк­туре психических процессов, а именно в *операцио­нальном* и *мотивационном* их компонентах [5, 6]. Он указывает на парадокс завершения жизни человека, когда некоторые его подструктуры умирают рань­ше, чем сам человек. Ананьев открывает закон двухфазности развития психических функций. *Первая фаза* обусловлена фронтальным подъемом функций в период поздней юности - ранней взрослости бла­годаря достижению зрелости соответствующих моз­говых механизмов. *Вторая фаза* - специализирован­ная по сферам деятельности субъекта и зависит от качества самого субъекта и его деятельности. По­тенциалы, накопленные и умноженные в предыду­щих фазах жизни, становятся основой для нового подъема вопреки естественному угасанию функций мозга. Можно продолжить ход мысли Ананьева: сама структура личности-индивидуальности высту­пает интегральным потенциалом развития разной мощности. Последнее зависит от истории развития, особенно от истории собственной деятельности и социальной жизнедеятельности в целом.

Решающая фаза развития - *взрослость, зрелость.* Там дается ответ - состоялся человек как личность, сумел ли стать индивидуальностью в ананьевском понимании этого слова или нет. Ананьев и его кол­лектив более всего занимались периодом зрелости. Возрастная психология зрелости многим обязана исследованиям ананьевской школы. Но сам Анань­ев также понимал *значение ранних периодов жизни* для последующего хода развития. Он ставил вопрос о генетических связях между ранними и поздними фазами жизни, особенно между детством, зрелостью и старостью. Судьба человека закладывается в дет­стве. Надо прожить детство так, чтобы создать по­тенциалы на всю последующую жизнь. Такому дет­ству, работающему на будущее, должна содейство­вать педагогика, способная формировать оптималь­ную структуру личности как потенциал последую­щего развития. *Воспитание* должно усилить жизне­способность человека и содействовать его долголе­тию. Для этого оно должно быть природосообразным, человекоразмерным. Б.Г. Ананьев как антро­пологический психолог вслед К.Д. Ушинскому - ав­тору великой книги «Человек как предмет воспита­ния» - разработал свой проект новой педагогичес­кой антропологии на основе теории целостного ин­дивидуального развития человека [1-6]. Главная идея его педагогической антропологии как раз и состоит в управлении развитием на основе строго научных знаний в интересах самого человека и об­щества, ради продления и полноты индивидуальной жизни каждого человека, его счастливой самореа­лизации. Эти и другие замечательные идеи о педа­гогической антропологии оформились в цикле психологопедагогических исследований Б.Г. Ананье­ва пятидесятых годов, когда он возглавил НИИ пе­дагогики АПН РСФСР.

Онтопсихология Ананьева отнюдь не замыкает развитие человека в узком мирке сугубо частной жизни. Напротив он мыслил развитие в масштабе большого исторического времени, на фоне и в связи с событиями эпохи. Личность характеризуется им как современник эпохи и сверстник поколения, как сви­детель и соучастник исторической драмы. Он ставил вопрос о влиянии на развитие таких событий, в ко­торых человек становится то жертвой, лишенцем, то героем и победителем.

**Литература:**

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. - 89 с.
2. Ананьев, Борис Герасимович // Википедия. [2015—2015]. Дата обновления: 05.07.2015. URL: http://ru.wikipedia.org/?oldid=71935305 (дата обращения: 05.07.2015).
3. Бардина О. Периодизация психического развития ребенка [Электронный ресурс] . – URL.: http://vmeste-rastem.ru/sovety/periodizatsiya-psihicheskogo-razvitiya-rebenka. (Дата обращения: 19.04.2015 г.)
4. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 106 с.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с. – (Учебники для вузов. Специальная литература).
6. Выготский, Лев Семёнович // Википедия. [2016—2016]. Дата обновления: 08.03.2016. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=76985973> (дата обращения: 08.03.2016).
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога, Минск.: Харвест, 1998.
8. Дефект [Электронный ресурс] / Дефектология. Словарь-справочник . Степанов С. – URL.: <http://defectology.academic.ru/140/дефект>. (Дата обращения: 19.04.2015 г.)
9. Ждан А.Н. История психологии: Учебник. — М.: Изд-ва МГУ, 1990.—367 с.
10. Зона ближайшего развития [Электронный ресурс] / Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. 2013. – URL.: <http://psychology_pedagogy.academic.ru/6731/Зона_ближайшего_развития>. (Дата обращения: 19.04.2015 г.)
11. Иван Петрович Павлов - первый среди российских ученых Нобелевский лауреат [Электронный ресурс] . URL.: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=458032>. (Дата обращения: 14.03.2016 г.)
12. История психологии в лицах: Персоналии. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах/ Под. ред. Л.А. Карпенко. – ПЕР СЭ, 2005. – 454 с.
13. Клиническая психология [Текст] : учебник для студентов высш. учеб. заведений, обуч. по направлению и специальностям психологии: в 4 т. / МГППУ. фак. психологического консультирования; ред. А. Б. Холмогорова. - М. : Академия, 2013. - (Высш. проф. образование). Т. 1 : Общая патопсихология / А. Б. Холмогорова. - 2-е изд., испр. - 2013. - 464 с.
14. Клиническая психология [Текст] : учебник / ред. Б. Д. Карвасарский. - 3-е изд., стер. - СПб. : Питер, 2007. - 960 с.
15. Кравцова Е.Е. Неклассическая психология Л.С. Выготского // НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ. – №1(7) 2012. – С. 61-66.
16. Круг Выготского // Википедия. [2016—2016]. Дата обновления: 16.04.2016. URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=77815059> (дата обращения: 16.04.2016).
17. Крысько В.Г. Этнопсихологический словарь. – М., 1999. – 343 c.
18. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология. Курс лекций. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 146 с.
19. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. –– М.: Издательство Московского университета, 1985.
20. Логинова Н. А. Знаменательные события. Б. Г. Ананьев – выдающийся ученый и яркая индивидуальность. // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №26. – С. 193-197.
21. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин - тов. по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др.——М.: Просвещение, 1984.—256 с.
22. Павлов, Иван Петрович // Википедия. [2016—2016]. Дата обновления: 05.03.2016. URL: http://ru.wikipedia.org/?oldid=76910218 (дата обращения: 05.03.2016).
23. Психотерапия : учебник для студентов мед. вузов/ ред. Б. Д. Карвасарский. -4-е изд.. - СПб. и др.: Питер, 2012. - 672 с.: ил.
24. Сидоров П.И. Клиническая психология: Учеб. для студентов мед вузов/ П.И. Сидоров, А.В. Парняков. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: ГЭОТАР-МЕД, 2008. - 880 с.: ил.
25. Стрельцова В.П. Концепция психологии отношений личности В.Н. Мясищева и её методологическая, научно-теоретическая и практико-психологическая значимость. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Специальность: 19.00.05. - социальная психология. РКБ. Ярославль. 2002. – 118 с. Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор Новиков В.В.
26. Типы высшей нервной деятельности и поведение [Электронный ресурс] . URL.: <http://www.studfiles.ru/preview/1847836/>. (Дата обращения: 14.03.2016 г.)

1. **Сигнальная система** — система условно- и безусловнорефлекторных связей высшей нервной системы животных (включая человека) и окружающего мира. Различают первую и вторую сигнальные системы. *Первая сигнальная система* базируется на сигналах, непосредственно поступающих от органов чувств и вызывающих соответствующие ощущения (прикосновение к горячему предмету вызывает ощущение боли, что ведет к рефлекторному сокращению мышц руки и удалению от раздражителя). *Вторая сигнальная система* основана на словах, заменяющих сигналы от рецепторов (крик «Осторожно, горячо!» вызывает отдергивание руки от предмета еще до его касания, как будто бы рецепторы кожи уже получили соответствующую информацию). [↑](#footnote-ref-1)
2. «Круг Выготского» — система неформальных личных связей учёных, объединённых Л.С. Выготским и А.Р. Лурией. В группу входили психологи, педагоги, психиатры, физиологи и неврологи преимущественно из Москвы, Ленинграда и Харькова. Участниками круга на его периферии были также и кинорежиссёр С.М. Эйзенштейн и немецко-американские психологи К. Левин и К. Коффка. В разное время «круг» включал в себя более 40 научных, медицинских и партийно-административных работников, а также деятелей образования и культуры.

   «Круг Выготского» начал формироваться в 1924 году, когда Л.С. Выготский переехал из Гомеля в Москву. Там в Институте психологии он знакомится с аспирантами Л.В. Занковым, И.М. Соловьёвым, Л.С. Сахаровым, и Б.Е. Варшавой, начинает работать с А.Р. Лурией.

   В 1931 году группа московских психологов «круга» временно перебрались в Харьков для содействия в организации научной работы в психологическом секторе Украинской психоневрологической академии (УПНА): изначально предполагалось, что на базе Сектора психологии УПНА будет вскоре создан Институт психологии при Академии, но этим планам так и не суждено было реализоваться. Московское ядро составили А.Р. Лурия (официальный руководитель всего проекта в качестве директора Сектора психологии), М.С. Лебединский (заведующий Отделом клинической психологии) и А.Н. Леонтьев (заведующий Отделом генетической психологии). Также, из Москвы в Харьков переехали А.В. Запорожец и Л.И. Божович. Харьков представлял П.Я. Гальперин (заведующий Отделом общей психологии), Ф.В. Бассин и др. В историю данное сотрудничество вошло под названием «Харьковская группа».

   «Круг» постепенно разрастается. В 1934 году Выготский умирает, но сотрудничество продолжается под руководством А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева. С начала войны в 1941 году связь между членами группы частично теряется и после войны поддерживается эпизодически. Группа распадается.

   «Круг Выготского» создавался по принципу групповой динамики, при котором образуется группа единомышленников для решения общих проблем и принятия коллективных решений. Конструктивный диалог между участниками влияет на формирование конкретных суждений и системы знаний. Подобными группами являются, например, Московский, Пражский и Копенгагенский лингвистические кружки или так называемый «Круг Бахтина» (The Bakhtin Circle).

   Работа группы касалась теории социальных и межличностных отношений, практики эмпирических научных исследований. Благодаря работе «круга» развилось новое направление в психологии — культурно-историческая психология. В довоенный период участники группы начали синтез идей Л.С. Выготского и А.Р. Лурии с теоретическими построениями немецко-американской гештальт-теории, но, по ряду причин, эта работа была прервана к началу 1940-х годов. [↑](#footnote-ref-2)
3. Приходится и здесь оговорить термин. Он ассоциируется с психоаналитическими трактовками биографий преимущественно великих исторических личностей. Но мы понимаем психобиографию (соответственно, психобиографические методы) как научное исследование жизненного пути с точки зрения материалистического научного представления о жизни личности как истории развития человека в обществе посредством собственной деятельности и социального поведения (Логинова, 2001). [↑](#footnote-ref-3)