

«Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития

В.И. Лубовский

доктор психологических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры специальной психологии факультета специальной психологии Московского психолого-педагогического университета

Статья посвящена теоретическим основам специальной психологии, заложенным в трудах Г.Я. Трошина и Л.С. Выготского. Особое внимание уделяется идеям об общих и специфических закономерностях психического развития у детей с психофизическими нарушениями, о первичных и вторичных (социальных) нарушениях, а также проблемам их диагностического изучения. Кратко проанализированы этапы развития психодиагностики нарушенного развития при отборе в специализированные школы. Сформулированы методологические проблемы и трудности психодиагностики развития, связанные с необходимостью глубокой дифференцированной оценки процессов психического развития. Задача диагностики — определение наличия и уровня сформированности у ребенка психологических механизмов, обеспечивающих полноценное овладение культурой, поэтому главным в диагностике нарушений развития является изучение мыслительной деятельности, речи и коммуникативных возможностей ребенка, его актуального и потенциального уровня развития. Обоснованы принципы подбора диагностических методик.

Ключевые слова: специальная психология, нормальное и нарушенное развитие, закономерности психического развития, первичное и вторичное нарушения развития, методологические проблемы психодиагностики нарушенного развития.

Десять лет назад была опубликована статья, где мы рассматривали вклад Л.С. Выготского в создание специальной психологии как целостной и самостоятельной области науки [5].

Любая наука характеризуется наличием своего предмета (объекта), свойственных этому предмету закономерностей и особенностей, собственными методами исследования и специальной терминологией. В упомянутой статье речь шла только о двух составляющих: о вкладе Л.С. Выготского в разработку проблемы методов изучения детей с недостатками развития и, что, на наш взгляд, особенно важно, о выделении специфических закономерностей нарушенного психического развития.

Нельзя не отметить, что, определяя одну из важнейших специфических и общих для всех типов нарушенного развития закономерностей — иерархическую зависимость всех наблюдаемых в каждом случае отклонений в развитии психических функций от первичного дефекта психического развития, обусловленного каким-либо органическим повреждением, Л.С. Выготский опирался на идеи Г.Я. Трошина [9] об иерархическом строении психической деятельности при нарушениях развития. Он солидаризировался с Г.Я. Трошиным и в критике тестов как средства диагностики. Подобно Г.Я. Трошину Л.С. Выготский критиковал тесты за чисто количе-

ственный подход к оценке уровня умственного развития и неравнозначность отдельных тестовых заданий, что фактически означало отсутствие психологического теоретического обоснования тестов и замену обоснования чисто статистической оценкой эффективности тестовых заданий.

Хотелось бы надеяться, что Григорий Яковлевич Трошин — врач и психолог — займет достойное место в истории не только специальной психологии, но и отечественной психологии в целом. Его двухтомное исследование «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» [9] за второй том получило в 1916 г. премию Российской академии наук. Этот труд объемом более 900 страниц содержит анализ всех имевшихся в то время отечественных и зарубежных публикаций по проблемам психического развития нормально развивающихся и умственно отсталых и результаты экспериментальных исследований самого автора, проводившихся в сравнительном плане: норма — легкая и тяжелая степени умственной отсталости. При этом рассмотрены все проявления психической деятельности — от ощущений до овладения нравственными категориями. Последний раздел второго тома содержит анализ тестов Бине, методики Россолимо и других методик, а также изло-

жение системы диагностики, предлагаемой автором. До настоящего времени это самое фундаментальное исследование в области специальной психологии, не утратившее научного значения.

Почему же так мало известно об этом ученом, на которого очень часто ссылался Л.С. Выготский? Дело в том, что Г.Я. Трошин в 1922 г. в числе многих видных деятелей отечественной науки и культуры был изгнан из страны. В результате его имя замалчивалось, а публикации были недоступны, поскольку если не были уничтожены, то находились в закрытых фондах библиотек. Свою научную и преподавательскую работу до конца жизни (1935) он продолжал в Пражском русском университете. Работы пражского периода были посвящены проблемам психологии умственно отсталых и вопросам организации и содержания их обучения. Они публиковались на чешском и французском языках. Труды и идеи Г.Я. Трошина нашли свой отклик и в России.

Важным шагом в развитии теоретических основ диагностики нарушений развития было создание Л.С. Выготским представлений об актуальных и потенциальных возможностях психической деятельности ребенка.

Требование Л.С. Выготского о выявлении в процессе диагностики не только актуального уровня психического развития ребенка, но и его потенциальных возможностей вместе с качественным анализом результатов выполнения диагностических заданий открывало, по существу, новое направление в дифференциальной диагностике нарушений развития.

К сожалению, пока еще очень мало сделано для претворения в жизнь теоретических положений Л.С. Выготского в области диагностики психического развития вообще и особенно в диагностике нарушений развития, где до сих пор господствует интуитивно-эмпирический подход или используются стандартизированные тесты, которые здесь не продуктивны.

Идеи Л.С. Выготского, относящиеся к диагностике нарушений развития, к сожалению, начали реализовываться лишь в 50-х гг. XX в. Виной тому было печально знаменитое постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», вышедшее в 1936 г. Его появление привело к полному прекращению не только использования тестов, но и исследовательской работы в области диагностики умственной и особенностей психического развития. При справедливости критики стандартизированных тестов как измерительного инструмента (мы уже отмечали, что задолго до этого постановления их критиковали Г.Я. Трошин и Л.С. Выготский) это постановление отбросило практическую психодиагностику на более низкий уровень. Поскольку необходимость в диагностике нарушений развития сохранялась, нужно было осуществлять отбор детей в специальные школы (прежде всего в школы для умственно отсталых детей), при диагностических обследованиях стали использоваться произвольно выбирае-

мые разрозненные методические приемы. Оценка результатов выполнения этих отдельных заданий также осуществлялась произвольно, на основании личного опыта и мнения лица, производившего обследование. Следовательно, диагностика осуществлялась на интуитивно-эмпирическом уровне. Единственным существенным положительным результатом упомянутого постановления было обязательное привлечение к обследованию врача — психиатра или психоневролога. Но этот результат привел и к отрицательным последствиям: при отсутствии в составе диагностической группы психолога (его участие было узаконено лишь в 1972 г.) ведущим специалистом, определяющим оценку уровня умственного развития ребенка, стал фактически детский психиатр. Это произошло, несмотря на то что еще Бине указывал на недопустимость такого положения, говоря, что врач не может оценивать уровень умственного развития, поскольку является в этом таким же специалистом, как и любой другой человек [1].

Важный перелом в создавшейся ситуации был сделан одним из ближайших учеников и сподвижников Л.С. Выготского — А.Р. Лурия, который, придя в начале 50-х гг. прошлого столетия в дефектологию, вместе с созданным им авторским коллективом заложил основы медико-психолого-педагогического подхода к диагностике умственной отсталости [8]. В подготовленном этим коллективом руководстве были учтены все рекомендации Л.С. Выготского по диагностике недостатков развития.

Тогда же была сделана попытка применить нейропсихологические методики к диагностике нарушений умственного развития, однако стало очевидным, что примененный подход, разработанный для диагностики нарушений психической деятельности у взрослого, не годится для диагностики нарушений развития.

Следующим важным моментом в восстановлении диагностического направления исследований было выступление ведущих советских психологов — А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и А.А. Смирнова со статьей «О диагностических методах психологического исследования школьников» в журнале «Советская педагогика» (1968, № 7). До этого в общепедагогической и общепсихологической прессе методологические проблемы диагностики фактически не обсуждались.

Указанная статья выявила сформировавшийся к этому времени во многих НИИ интерес к проблемам диагностики и начавшиеся разработки диагностических методик. К наиболее серьезным работам того времени относятся исследования НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (Диагностика умственного развития дошкольников. М., 1978), ряд исследований Института общей и педагогической психологии АПН СССР, НИИ дефектологии, а также научно-исследовательских институтов педагогики Латвийской, Литовской и Эстонской ССР. Эти исследования нашли отражение в организованных в 70-х гг. XX в. конференциях по психологической диагности-

ке (первая из них была проведена в 1970 г. в Риге). Вместе с тем нельзя не отметить, что исследования были направлены на создание новых наборов диагностических методик или апробацию классических зарубежных и почти не было методологических разработок.

Слабость методологических позиций особенно ощущалась в области специальной психологии и в системе обслуживания детей с ограниченными возможностями. Связано это было с коренным изменением задач психологической диагностики в системе образования детей с недостатками развития и отсутствием диагностических инструментов, пригодных для решения этих новых задач.

Что же принципиально изменилось к началу 60-х гг. XX в. по сравнению с периодом до Великой Отечественной войны?

В довоенное время в стране существовали всего три типа специальных образовательных учреждений: школы для умственно отсталых детей, для глухих и для слепых. Поскольку недостатки слуха и зрения диагностируются специалистами-медиками с использованием медицинских средств, единственным актуальным полем деятельности для специалиста по психодиагностике был отбор детей в школы для умственно отсталых детей. Для этой цели были пригодны (с учетом наличия медицинского диагноза и качественного анализа данных) интеллектуальные тесты типа тестов А. Бине, дающие суммарную оценку уровня умственного развития и отражающие недостатки этого развития.

К концу 50-х гг. функционировало уже семь основных типов специальных школ (а в 80-х гг. их уже было 8), причем некоторые из них имели внутреннюю дифференциацию с разными программами обучения. В систему специального обучения оказались включенными дети с разными типами нарушенного развития, но имеющие сходные проявления недостаточности. К наиболее трудно дифференцируемым типам нарушенного развития относятся легкая степень умственной отсталости, задержка психического развития и общее недоразвитие речи. Во всех этих случаях наблюдаются недостатки интеллектуальной деятельности и развития речи. Поэтому, используя «одномерные» шкалы (типа тестов А. Бине и любые другие, дающие суммарный количественный показатель), можно получить одну и ту же величину IQ у детей с разными нарушениями развития.

Развитие исследований в области психологической диагностики детей с ограниченными возможностями в последнее время носит экстенсивный характер: публикуется немало работ с описанием различных наборов методик, появляются отдельные разработки новых (авторских) методик и адаптации зарубежных. Однако почти нет исследований, в которых рассматривались бы методологические проблемы диагностики, обосновывались направленность исследований и содержание набора методик. Между тем эти вопросы имеют первостепенное значение. Поскольку набор диагностичес-

ких заданий должен иметь ограниченный объем, необходимо четко определять, какие психические функции и почему являются главными в дифференциации разных типов нарушенного развития, имеющих сходные проявления.

Главенствующую роль в выборе направления диагностики нарушений развития имеет, несомненно, общеметодологический подход к развитию психических функций.

С позиций культурно-исторической психологии основной задачей психологической диагностики, особенно диагностики умственного развития, является определение наличия и уровня сформированности у ребенка тех психологических механизмов, полноценное функционирование которых обеспечивает процесс овладения культурой. Из этого следует, что ключевым направлением в диагностике нарушений развития выступает изучение мыслительной деятельности, речи и коммуникативных возможностей ребенка как актуального, так и потенциального уровня. Это и должно в первую очередь определять подбор диагностических методик.

Переходя к развитию идей Л.С. Выготского применительно к путям и средствам овладения культурой (иначе говоря, к методам обучения), следует выделить два особо значимых в этом плане направления.

Первое — разработка нейропсихологических методик коррекции нарушенных функций. В этом направлении важнейшее место занимает один из ближайших учеников и сотрудников Л.С. Выготского — А.Р. Лурия, создавший отечественную нейропсихологию. Во время Великой Отечественной войны А.Р. Лурия и другие ученики и последователи Л.С. Выготского внесли огромный вклад в разработку методов восстановления психических и двигательных функций, нарушенных в результате военных травм [7, 4].

Серьезные успехи в преодолении недостатков речи — основного средства «вращения в культуру» — достигнуты отечественной логопедией. Особо следует отметить вклад коллектива, руководителем которого на протяжении ряда лет была ученица Л.С. Выготского — Р.Е. Левина, в разработку системы коррекции недостатков речи в дошкольном возрасте и системы дифференцированного школьного обучения детей с тяжелыми недостатками речи. Несомненно, положительное влияние на развитие методов логопедической коррекции недостатков речи оказали достижения нейропсихологии [6].

Второе направление научно-практических исследований в области специальной психологии, способствовавших преодолению трудностей овладения детьми с ограниченными возможностями общечеловеческой культурой, связано с развитием зародившегося в недрах культурно-исторической психологии деятельностного подхода к психологии.

Один из ведущих отечественных сурдопедагогов — С.А. Зыков предложил систему обучения глухих детей словесной речи в процессе предметно-практической деятельности. На специально ор-

ганизованных занятиях учащиеся ставились в такие условия, в которых выполнение практических заданий было невозможно без применения речевых высказываний. Существенное повышение эффективности овладения речью дало основание для широкого внедрения этой системы в практику обучения глухих.

Рациональная организация трудового обучения умственно отсталых школьников, как это было показано в исследованиях Г.М. Дульнева (1969) и его сотрудников, не только позволяет подготовить их к будущей самостоятельной трудовой деятельности, но и способствует развитию их познавательной и речевой деятельности.

Но вернемся к закономерностям нарушенного психического развития.

Еще до формулирования представлений о первичных, вторичных и следующих за ними нарушениях психической деятельности Л.С. Выготский отмечает, что дети со всеми нарушениями развития испытывают трудности взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с окружающими людьми, т.е. трудности социального взаимодействия. Образно он называет эти трудности «социальным вывихом», который затрудняет приобретение ребенком знаний, опыта «вращения его в культуру». Выделение этой общей закономерности отклоняющегося психического развития являлось прямым приложением теории культурно-исторического развития психических функций и одним из шагов к выделению специальной психологии как целостной самостоятельной области психологической науки, хотя сам термин «специальная психология» появляется тридцатью с лишним годами позже.

В первых своих публикациях по проблемам дефектологии Л.С. Выготский полностью разделял представления Г.Я. Трошина, который писал: «По существу, между нормальными и ненормальными детьми нет разницы, те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития» [9, с. XIII]. И далее: «... в ненормальных детях <...> кроме болезни есть еще нормальная психическая жизнь» [там же, с. 2].

Вместе с тем различия в способе развития могут быть весьма существенными. «Вращение нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют, в сущности, единый ряд социально-биологического формирования личности. Поскольку развитие совершается в культурной среде, постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс» [2, с. 22]. «У дефективного ребенка такого слияния не наблюдается: оба плана развития обычно более или менее резко расходят-

ся. Причиной расхождения служит органический дефект» [там же].

Поскольку выработанные в процессе развития человечества материальные орудия, различные приспособления и механизмы, а также социально-психологические аппараты и институты (как, несомненно, и психологические механизмы) формировались с опорой и в расчете на нормальную психофизиологическую организацию, приспособление к ним и пользование ими ребенком предполагают наличие собственных нормально развивающегося человеку органов, функций, интеллектуальных возможностей.

Выпадение или ограниченные возможности развития той или иной функции приводят к перестройке всего процесса развития, что и «нарушает тем самым нормальное течение процесса вращающегося ребенка в культуру» [там же, с. 23].

Наиболее тяжелым недостатком Л.С. Выготский считал глухоту, затрудняющую овладение языком, что создает особые трудности для всего культурного развития. При этом возможности «органического развития» при глухоте ограничиваются гораздо меньше, т.е. дефект по-разному влияет на органическое и культурное развитие.

Надо иметь в виду, что отсутствие во времена деятельности Л.С. Выготского высококачественной индивидуальной (да и коллективной) звукоусиливающей аппаратуры, а также превалирование «устного метода» обучения глухих действительно делали глухоту тяжелейшим социальным недугом.

Вместе с тем Л.С. Выготский отмечает необходимость применения при некоторых дефектах развития специально созданных средств, позволяющих «осуществить культурное развитие дефективного ребенка» [там же]. К таким специально созданным культурным формам он относит жестовую речь, дактилологию, рельефно-точечный шрифт Брайля. В наше время возможности персональных компьютеров, оснащенных соответствующими приставками и программами, значительно расширяют число таких культурных форм, позволяя, в частности, незрячим читать книги, напечатанные обычным, «плоскопечатным» шрифтом. Но и современная техника не снимает полностью всех проблем, связанных с трудностями взаимодействия с окружающим миром у лиц с ограниченными возможностями.

Поэтому и поныне остается актуальным положение Л.С. Выготского о том, что педагогическая практика в области обучения детей с недостатками развития главной задачей своей имеет создание обходных путей в развитии. Указанные уже особые культурные формы не исчерпывают арсенала обходных путей, существует много иных (не известных не только во времена Л.С. Выготского, но и в наши) путей, которые дают возможность достигнуть высоких результатов в обучении и развитии детей с физическими и психическими недостатками, но эти пути еще не открыты.

Разработка таких путей, по мнению Л.С. Выготского, становится основой социальной компенсации.

Литература

1. Бине А., Симон Т. Ненормальные дети. М., 1911.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М., 1983.
3. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование. М., 1969.
4. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движений руки после военной травмы. М., 1945.
5. Лубовский В.И. Л.С. Выготский и специальная психология // Вопросы психологии. 1996. № 6.
6. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998.
7. Лурия А.Р. Восстановление функций после военной травмы мозга. М., 1948.
8. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г.М. Дульнева, А.Р. Лурии. М., 1960.
9. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. Т. 1. П., 1915.

Disabled child's "ingrowth to culture"

V.I. Lubovsky

Ph.D. in Psychology, member of the Russian Academy of Education, professor at the Psychology of Disability Department at the Moscow State University of Psychology and Education

The article is dedicated to the theoretical foundations of psychology of disability that were laid by G.Ya. Troshin and L.S. Vygotsky. It especially focuses on the idea of general and specific logic of mental development in children with psychophysical impairments, on the idea of primary and secondary (social) impairments, and on the problems of diagnostics. The author gives a brief analysis of psychodiagnostics' development in the process of selecting children that were to study in special schools, and formulates the main methodological problems and difficulties associated with diagnosing children with disabilities. These problems are mostly connected with the necessity of differentiated assessment of mental development. The task of diagnostics is to detect the presence and the level of psychological mechanisms' development that provide full acquisition of culture. That is why the leading tendencies in diagnostics are: studying mental activity, speech, and communicative abilities of a child, his actual and potential levels of development. The author also describes the principles of choosing diagnostic techniques.

Keywords: psychology of disability, normal and impaired development, logic of mental development, primary and secondary impairment of development, methodological problems of diagnosing impaired development.

References

1. Бине А., Симон Т. Ненормаль'nye deti. 1911.
2. Vygotskii L.S. Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. M., 1983.
3. Dul'nev G.M. Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noi shkole: Psihologo-pedagogicheskoe issledovanie. M., 1969.
4. Leont'ev A.N., Zaporozhec A.V. Vosstanovlenie dvizhenii ruki posle voennoi travmy. M., 1945.
5. Lubovskii V.I. L.S. Vygotskii i special'naya psihologiya // Voprosy psihologii. 1996. № 6.
6. Logopediya / Pod red. L.S. Volkovoi, S.N. Shahovskoi. M., 1998.
7. Luriya A.R. Vosstanovlenie funktsii posle voennoi travmy mozga. M., 1948.
8. Principy otbora detei vo vspomogatel'nye shkoly / Pod red. G.M. Dul'neva, A.R. Lurii. M., 1960.
9. Troshin G.Ya. Antropologicheskie osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psihologiya normal'nyh i nenormal'nyh detei. P., 1915.