

Круглый стол 27 марта

«УРОКИ ЗАГОРСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА»

А.В.Суворов,

доктор психологических наук,

профессор Кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»

Московского Городского Психолого-Педагогического Университета (МГППУ)

УРОКИ ЗАГОРСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В КОНТЕКСТЕ ТИФЛОСУРДОПСИХОЛОГИИ

1

Что такое «Загорский эксперимент»? Я, один из его участников, всю жизнь писавший о нём, до сих пор не пользовался этим словосочетанием. И удивился, обнаружив, что оно получило некоторое хождение в некоторых кругах, в некоторой литературе... Кто-то называет «Загорским экспериментом» обучение на психфаке МГУ четырёх выпускников Загорского детского дома для слепоглухонемых, в том числе и меня грешного. Другие понимают под «Загорским экспериментом» вообще учебно-воспитательный процесс в названном детдоме, под научным руководством лаборатории изучения и обучения слепоглухонемых детей имени профессора Ивана Афанасьевича Соколянского НИИ Дефектологии АПН СССР, которой руководил один из основателей Загорского детдома, доктор психологических наук, Александр Иванович Мещеряков.

Второе понимание представляется более логичным, соответствующим историко-научному контексту, в котором значение работы Соколянского, Мещерякова и их сотрудников со слепоглухонемыми детьми приравнивалось к значению для физики и всего естествознания синхрофазотрона в Дубне, и Загорский детдом с чьей-то лёгкой руки, если не ошибаюсь, А.В.Запорожца, называли «Синхрофазотроном общественных наук». Корифеи советской тифлосурдопедагогики И.А.Соколянский и А.И.Мещеряков были удостоены Государственной премии СССР в 1980 году, - увы, посмертно. Если не ошибаюсь, из всех советских педагогов такой награды удостоились только они.

Нетрудно убедиться из книги А.И.Мещерякова «Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения», что, действительно, весь учебно-воспитательный процесс в Загорском детдоме носил экспериментальный характер, - по крайней мере, вплоть до смерти А.И.Мещерякова 30 октября 1974 года. Неким эхом, отголоском Загорского эксперимента, его триумфальным результатом, можно считать и успешное завершение учёбы на психфаке МГУ

четырьмя слепоглухими студентами, и государственную премию 1980 года. В 2013 году детдом отметил свой полувековой юбилей. Вряд ли всю более чем полувековую историю детдома можно считать сплошным экспериментом, и если при жизни А.И.Мещерякова он действительно был «Синхрофазотроном общественных наук», то в дальнейшем постепенно терял это значение для науки. И у меня всю жизнь время от времени спрашивают, жив ли в бывшем Загорском, давно уже Сергиево-Посадском, детдоме «дух Соколянского, Мещерякова и Ильенкова». Особенно после 21 - 23 августа 1991 года, с момента крушения Советской власти, приходится уклончиво отвечать, что детдом, главное, существует - и на том спасибо его администрации и многочисленным спонсорам, - какие там «синхрофазотроны»...

Так что имеет смысл поставить вопрос о хронологических границах Загорского эксперимента. Начался он, бесспорно, с момента открытия Загорского детдома в октябре 1963 года. А закончился, пожалуй, самое позднее осенью 1980 года, когда И.А.Соколянскому и А.И.Мещерякову присудили государственную премию СССР 1980 года. Хотели выдвинуть на более тогда престижную ленинскую премию, но Э.В.Ильенков, упомянув об этом незадолго перед смертью в беседе со мной, прозорливо обронил:

- Хватит и государственной...

После смерти наших научных лидеров - Александра Ивановича Мещерякова 30 октября 1974 и Эвальда Васильевича Ильенкова 21 марта 1979, - как-то иссяк интерес к детдому со стороны Большой Науки, а с августа 1991 смешно стало и мечтать о каких бы то ни было «синхрофазотронах» и «экспериментах», - не до жиру - быть бы живу! С указанного исторического рубежа речь шла скорее о выживании. В середине 1990-х годов тогдашний директор Сергиево-Посадского детдома, А.А.Фёдоров, сетовал в беседе со мной, что государство даже по «защищённым» статьям расходов - питание, лекарства и зарплата, - выделяет едва 60 процентов в год. Выживал детдом в основном благодаря спонсорской поддержке.

Однако уроки Загорского эксперимента выходят далеко за пределы его хронологических рамок. И это естественно, поскольку значение эксперимента - фундаментальное.

2

Главный урок Загорского эксперимента - это принципиальное теоретическое решение вопроса о специфике слепоглухоты, да и любой другой формы инвалидности, по сравнению с неинвалидами. Создаёт ли слепоглухота какие-то проблемы, которых нет у зрячеслышащих? В письме ко мне от 12 августа 1974 года Э.В.Ильенков отвечает на этот вопрос предельно чётко:

«...Слепоглухота не создаёт ни одной, пусть самой микроскопической, проблемы, которая не была бы всеобщей проблемой. Слепоглухота лишь обостряет их, - больше она не делает ничего».

Возможно, у зрячеслышащих и вообще у человечества есть какие-то проблемы, которых нет и быть не может у слепоглухих. Ну, мало ли... Военная служба хотя бы... Но невозможно представить себе проблемы слепоглухих, которые не стояли бы перед человечеством. Поэтому, когда я, надеясь на понимание и поддержку, заговаривал о каких-то своих трудностях, а мне отвечали, что с этими трудностями сталкиваются и зрячеслышащие, - мол, не скули, ты не особенный, - такой ответ и совершенно бессмыслен, и крайне оскорбителен. Таким ответом, вместо понимания и поддержки, просто отмахиваются, демонстрируют нежелание вникать в проблемы слепоглухого,

помогать в их решении. А ведь тем, что проблемы общие с кем бы то ни было, необходимость их решать не снимается. Наоборот, у слепоглухого необходимость решать его проблемы, общие с другими людьми, более настоятельная, потому что из-за слепоглухоты общие с другими людьми проблемы стоят принципиально, качественно острее. Настолько остро, что не могут быть решены так, как они решаются другими людьми.

Ближайшим образом это видно на примере речевого развития. Необходимость овладения речью стоит перед всеми людьми. Но слышащие овладевают ею на слух, а глухие с раннего детства так не могут. Поэтому они не только глухие, но и немые. Они вынуждены овладевать речью в другой, специально для них созданной, форме. В форме жестового языка и пальцевого - дактильного - алфавита. Что касается устной речи, то она либо сохраняемая - в случае поздней глухоты, наступившей после формирования устной речи на слух, - либо устную речь специально «ставят» логопеды.

Зрячие овладевают грамотой - письменной формой речи, - используя зрение. Слепые так не могут. Они овладевают грамотой в другой, специально для них разработанной великим французским слепым Луи Брайлем, рельефно-точечной форме.

Зрячеслышащие живут в мире, в котором могут самостоятельно передвигаться, удовлетворяя свои разнообразные потребности. К инвалидам этот мир приспособлен хуже, и те или иные свои потребности инвалиды без помощи здоровых удовлетворять не могут. Чтобы быть максимально самостоятельным, я смолodu вынужден обращаться за помощью к как можно большему количеству окружающих, в том числе первых встречных/поперечных, незнакомых, таким образом разгружая самых близких, уменьшая нашу взаимную зависимость. Я назвал это «альтернативной системой жизнеобеспечения», - имея в виду альтернативу по отношению к зависимости от минимального числа обслуживающих меня людей. А всех тех, кто в этой моей альтернативной системе жизнеобеспечения участвует, я назвал «антиэкстремальной коалицией», имея в виду экстремальный характер ситуации слепоглухоты, либо другой инвалидности, не только для самих инвалидов, но и взаимодействующих с ними здоровых.

Короче, специфически «слепоглухих» проблем не существует, но существуют специфические способы решения общих с другими людьми проблем, в том числе требующие создания специальных приспособлений и устройств. Л.С.Выготский назвал эти способы и приспособления «обходными путями», имея в виду, что общие с другими людьми проблемы решаются в обход инвалидности. Будучи слепым, я вместо графического плоского шрифта использую брайлевский рельефно-точечный. Будучи глухим, я нуждаюсь в слуховом аппарате - не для понимания устной речи, которое уже поздно тренировать, так хотя бы для с~амой приблизительной ориентировки в окружающем шуме. Для общения мне нужен пальцевый алфавит - дактилология (буквально, пальцевое слово). Устная речь, к счастью, сохраняемая - я позднооглохший слепой. Сейчас, в пожилом возрасте, мне нужны ходунки, иногда - всё чаще - инвалидная коляска. Для ориентировки на улице нужна специальная ориентировочная трость. А главное, нужно отсутствие страха перед окружающими людьми, уверенность в их элементарной доброте, умение терпеливо и настойчиво, не отпугивая людей от себя, к их элементарной доброте обращаться.

Те, кто настаивает на существовании особых инвалидных проблем, просто невежественно путают, отождествляют проблемы со способами их решения. И затевают сыр-бор на ровном месте.

А.И.Мещеряков, описывая первоначальное формирование собственной детской активности, вполне отчётливо выделяет на примере овладения ложкой до-человеческий период, который Э.В.Ильенков назвал «зоологическим». При ранней, а тем более врождённой, слепоглухоноте, когда ребёнок предельно пассивен, напоминая «полуживотное-полурастение», - начинать его обучение приходится с формирования чисто зоологических «ориентировочно-исследовательских реакций» (термин А.И.Мещерякова). Прежде чем вкладывать ложку в ручонку ребёнка, надо научить его схлёбывать пищу с этой ложки, находить её, подносимую ко рту с разных сторон. Сначала ложка вносится в ротик ребёнка и сразу в нём опрокидывается. Затем - вносится, но не опрокидывается: ребёнок должен сам забрать с неё пищу. Затем - не вносится в рот, а подносится к нему, касаясь губ в разных местах, - сверху, снизу, сбоку... Наконец, делаются попытки вызвать ориентировочно-исследовательскую реакцию на температуру и запах пищи, когда ложка не касается рта, а находится где-то возле.

Всё это и есть формирование зоологической активности.

Формирование человеческой активности начинается, когда педагог вкладывает ложку - орудие, человеческий предмет, сделанный человеком для человека, - в ручонку ребёнка, и детской ручонкой пытается выполнить всю процедуру от зачерпывания пищи до внесения её в рот. Здесь уже работает знаменитый закон совместно-разделённой предметной деятельности, теоретически много раз проанализированный, как закон всякого возможного обучения, и даже - в докторской диссертации Ф.Т.Михайлова, - как закон всякого возможного человеческого взаимодействия, всякого возможного разделения труда.

На этапе совместного действия педагог всё, от начала до конца, делает рукой ребёнка с вложенной в неё ложкой. Ребёнок при этом может быть пассивным, а может сопротивляться, как описывал это Э.В.Ильенков: «Отпихивает, он не хочет, он лезет «мордой» в тарелку».

Но вот ребёнок делает попытку «помочь» педагогу. А именно, как неустанно отмечает А.И.Мещеряков, ребёнок пробует самостоятельно закончить действие, начатое совместно с педагогом. Самостоятельность впервые возникает именно в конце совместного действия, ближе к его успешному завершению, - не в середине и не в начале. И дальше этот плацдарм самостоятельности расширяется от конца к началу. Когда ребёнок пробует сам закончить действие, оно из совместного становится совместно-разделённым. И эти попытки самостоятельно закончить действие ни в коем случае нельзя пропустить. Э.В.Ильенков настаивает на этом эмоциональнее других авторов. Совместный этап он описывает как «руководство» в буквальном смысле слова, - «руководить, рукой водить». Говоря же о попытках ребёнка самостоятельно закончить совместное действие, Э.В.Ильенков едва ли не кричит: «Ослабляй, педагог, руководящее усилие! Если ты подавишь этот росток детской активности, ты получишь не личность, а удоборуководимого робота!»

Сдержанный А.И.Мещеряков констатирует, какой, оказывается, неудобный, физиологически противоестественный этот «снаряд» - ложка. И о формировании какого бы навыка самообслуживания ни шла речь, А.И.Мещеряков подчёркивает принципиальное значение попыток ребёнка самостоятельно закончить то или иное действие, расширяя свою самостоятельность от конца к началу, пока совместно-разделённое действие не становится

полностью разделённым, то есть пока ребёнок не справляется с ним уже целиком, но ещё под присмотром педагога.

А.В.Апраушев называет совместно-разделённую предметную деятельность ещё и дозированной, особо подчёркивая опять же необходимость дозировки активности педагога по отношению к активности ребёнка; необходимость, по А.И.Мещерякову, сведения активности педагога к нулю, по мере нарастания детской активности до единицы; необходимость, по Э.В.Ильенкову, «ослабления руководящих усилий педагога» опять же до нуля...

Словом, в психолого-педагогическом отношении из «Загорского эксперимента» можно извлечь следующие уроки:

1. Всякие безусловные, врождённые рефлексы эгоизма, альтруизма, агрессии, лени и тому подобные - миф. Реальность - ориентировочно-исследовательская реакция, которую приходится целенаправленно формировать с самого начала. В этом именно смысле человеческая психика вся, на все сто процентов, формируется прижизненно - ничего «врождённого» в ней нет, всё - «благоприобретённое».

2. «Полуживотным-полурастением» слепоглухонемого, да по существу и всякого, ребёнка делает тотальное обслуживание взрослыми, когда с ним обращаются, как с неодушевлённым предметом, - его кормят, одевают/раздевают, высаживают на горшок, купают, - с ним что-то проделывают, а от него требуется только «удоборуководимость». И очеловечивающий смысл грамотной работы педагога заключается в том, что на место обслуживания ставится самообслуживание: ребёнка целенаправленно учат обслуживать себя. Увы, когда взрослого воспитанника «выводят» из детдома обратно в семью или дом престарелых, он опять попадает в ситуацию, когда окружающим удобнее обслуживать, а его самообслуживание им мешает, - они, видите ли, «отвечают» за его жизнь, «переживают» за него. За право на самообслуживание взрослым слепоглухим приходится (если хватает ума) бороться. Разумеется, ничего не надо доводить до абсурда, и, настаивая на самообслуживании, отставляя его, надо учитывать его посильность, которая с возрастом может уменьшаться. Например, мне всё труднее передвигаться вообще, по лестницам - особенно, нужны ходунки, а то и коляска; но что только могу, - я упорно, до последней возможности, пытаюсь делать сам.

3. Всеобщий закон формирования навыков самообслуживания, да и вообще закон всякого возможного обучения, всякого возможного человеческого взаимодействия - совместно-разделённая предметная дозированная деятельность.

4. Цель учебно-воспитательного процесса в Загорском детдоме, согласно А.И.Мещерякову - «формирование системы целенаправленного поведения». Эта цель достижима не для всех ребят. Но даже слепоглухонемых детей с тяжёлой умственной отсталостью, с тяжёлыми органическими поражениями мозга, удаётся научить хоть чему-то, - не системе целенаправленного поведения, так отдельным поведенческим навыкам, пусть и выполняемым не спонтанно, а по сигналу педагога. ХОТЬ ЧЕМУ-ТО удаётся научить ВСЕХ, и в этом смысле, - делает А.И.Мещеряков ошеломляющий вывод, - необучаемых, то есть совсем, абсолютно необучаемых, ничему не обучаемых, детей - НЕ СУЩЕСТВУЕТ.

Первый вариант этого термина - «гувернатор» - мне понравился больше. Но потом Альвину Валентиновичу Апраушеву, восемнадцать лет бывшему директором загорского детдома, показалось, что «гувернатор» звучит как-то нескромно, что ли, и в последней своей книге автор заменил его на «гувермен». Хотя мне разрешил и править эту рукопись по моему усмотрению, и использовать тот вариант термина, который мне больше нравится.

«Гувернатор» - остроумный каламбур, и очень глубокое психолого-педагогическое понятие. (Напомню, что, по Э.В.Ильенкову, «термин» - это всего лишь название, а вот «понятие обязательно включает в себя «понимание сути дела».)

«Гувернатор» или «гувермен» - это не просто гувернёр, домашний учитель, дающий отпрыску состоятельной семьи домашнее образование и, главное, освобождающий от этого отпрыска взрослых. «Гувернатор» потому и гувернатор, а не гувернёр, что он, наоборот, должен включать членов семьи слепоглухонемого ребёнка в процесс его обучения и воспитания. Не столько сам учит и воспитывает, как положено гувернёру, сколько учит родителей и прочих родственников общению/обращению с таким ребёнком. Учит формированию навыков самообслуживания в процессе совместно-разделённой предметной дозированной деятельности. Учит превращению этих навыков в так называемые естественные жесты. Учит превращению этих жестов в первые дактильные слова - слова национального (в нашем случае русского) языка, «произносимые» посредством дактильного - пальцевого - алфавита.

Невежественные самоуверенные люди, дабы похвастаться своей «образованностью», вместо того чтобы честно учиться, переименовывают «дактильный» - в «тактильный», а «алфавит» - в «язык». Но правильное научное название этого способа общения - ДАКТИЛОЛОГИЯ, в буквальном переводе с греческого - «пальцевое слово». И дактильный алфавит - никакой не язык, а именно один из национальных, в нашем случае русских, алфавитов, аналог русского рельефно-точечного брайлевского или обычного русского же плоскочечного алфавита. Путать дактильный алфавит с языком глухих нельзя ни в коем случае. Жестовый, или знаковый, язык глухих - именно особый язык движений, а не алфавит.

В просторечии «дактилологию» постоянно сокращают в «дактиль». Хорошо зная, что в силлаботоническом (слово-ударном) стихосложении дактиль - это трехсложная стопа с ударением на первом слоге, - я всю жизнь плюю против ветра, настаивая, чтобы говорили грамотно - дактилология, а не дактиль. Если кажется слишком «заумно», можно - дактильная речь, или даже совсем уж простенько, но в принципе правильно - «говорить на пальцах». Но не дактиль. Однако хоть кол на голове теши...

Так вот, гувернатор, он же гувермен - это руководитель, направитель, директор домашнего, семейного психолого-педагогического процесса, в котором обязательно должны участвовать все члены семьи, без одного исключения. Иначе слепоглухонемой ребёнок оказывается в одиночестве, и тогда его, конечно, необходимо как можно скорее устроить в специальный детский дом. А если под руководством гувернатора/гувермена слепоглухонемого ребёнка удастся включить в ансамбль внутрисемейных отношений, можно - и лучше - спокойно подготовить его к школе в семье, а не в детдоме.

Естественные жесты в семье проще и быстрее перевести в дактильные слова, не давая им превращаться в самостоятельный жестовый язык. В детдоме, как и во всяком интернате для глухих, существует стихия жестового языка, затрудняющая овладение национальным словесным языком в дактильной форме. В семье заразиться этой бациллой жестового языка ребёнку не от

кого, если только нет взрослых глухих родственников (например, глухие родители). И в школу он может пойти «словесником», а не «жестовиком».

Уже в весьма преклонном возрасте, глубоко за семьдесят, А.В.Апраушев сам несколько лет проработал губернатором/губерменом. Приезжал в понедельник в семью слепоглухонемого ученика, в четверг уезжал домой на выходные, оставляя домашние задания всей семье. И этот свой уникальный опыт описал в небольшой книжке «Губермен». Преподав, таким образом, ещё один урок «Загорского эксперимента» - через десятки лет после его хронологического окончания.

Оптимально, чтобы в каждой семье, где есть маленький слепоглухонемой ребёнок, работал свой «губермен» - специалист по семейной тифлосурдопедагогике А.В.Апраушева. Это ускорит и углубит общее развитие слепоглухонемого ребёнка, расширит его стартовые возможности школьного обучения. Может быть, даже позволит ему вообще учиться дома, не отрываясь от семьи.

Необходима семейная альтернатива традиционному в нашей стране, интернатскому варианту тифлосурдопедагогике. Но не вместо, а вместе, в дополнение. В каких-то случаях губерменами могут выступать сотрудники детдома. Всё, конечно, строго индивидуально. Если в семье могут обеспечить общение с ребёнком и его обучение, то пусть он в семье и остаётся. Если это не получается - тогда ребёнку лучше в детдоме. Критерий тут - где ребёнок меньше одинок. Где к нему внимательнее.

5

Ибо А.И.Мещеряков подчёркивает, что причиной катастрофы с психическим развитием слепоглухонемых детей, того, что без специального обучения они представляют собой «полуживотные-полурастения», - причиной этого является не сама по себе слепоглухота непосредственно, а - одиночество. И где оно преодолевается успешнее, там ребёнку и лучше.

Общения только с учителями - в семье ли, в детдоме ли, - недостаточно. Уровень одиночества остаётся опасным для психического развития, которое происходит удручающе медленно. А.Н.Леонтьев радовался, что благодаря этому, «как бы с помощью замедленной киносъёмки», психолог-исследователь имеет уникальный шанс - «подумать только!» - во всех деталях проследить и осмыслить логику развития человеческой психики, решить ряд самых фундаментальных теоретических, общепсихологических проблем. Пусть так. Но беда в том, что в дальнейшем процесс не ускоряется. И в итоге из слепоглухонемых детей сплошь и рядом вырастают более/менее примитивные существа, владеющие человеческой культурой на весьма низком, примитивном уровне. И причина - всё то же одиночество, дефицит, бедность общения, узость его круга.

В детдоме воспитанник имеет дело в основном с педагогами, а другим воспитанникам он либо неинтересен, либо они мало чему, если вообще чему бы то ни было, могут его научить. На каникулах у родителей он и вовсе может отчасти вернуться («откатиться») к полуживотному-полурастительному существованию, забывая то, чему успел научиться в детдоме. Родственники, увы, часто игнорируют рекомендации педагогов, отпускающих воспитанников на каникулы. Возможно, этого бы не было, если бы в семьях работали губермены...

Словом, круг общения слепоглухонемых детей необходимо резко расширить, и самый естественный и доступный резерв тут - более здоровые, зрячеслышащие ровесники.

Синхрофазотрон - это ускоритель. Из-за одиночества психическое развитие не только замедляется, но может обернуться своей противоположностью - деградацией, распадом. Поэтому, безусловно, необходима инклюзия - включение в как можно более широкий круг общения. Но совсем не факт, что в этом смысле благотельно инклюзивное образование. В классе, наоборот, велик риск оказаться в изоляции, стать изгоем. Лично со мной до поступления в Загорский детдом, в школе слепых, это и произошло. Тем более такой катастрофой может обернуться инклюзия в обычную массовую школу. Не стоит, как говорится, путать Божий дар и яичницу - интеграцию и образование. Я вообще убеждён, вслед за Б.М.Бим-Бадом, что образование эффективнее всего индивидуальное, в форме наставничества. Недаром говорится: меньше народу - больше кислороду. Ю.М.Устинов, водя зрячеслышащих детей и подростков в горы, пришёл к выводу, что в группе не должно быть больше пятнадцати человек, - иначе личность теряется в толпе. Обычный школьный класс куда многочисленнее, и представляет собой уже не группу, а воинское подразделение - взвод. Ать-два! Но и в армии взвод состоит из трёх - четырёх отделений, а школьный класс по численности соответствует именно взводу, но дальше не дробится... Если же в группе слепоглухой, в ней не должно быть больше трёх человек, вместе с самим слепоглухим. У меня две руки, и больше чем на двух собеседников меня не хватит, да и то сложно, - лучше вдвоём...

В общем, я за то, чтобы интеграция не путалась под ногами у образования. Любому, а тем более слепоглухому, ученику учитель должен принадлежать полностью.

Инклюзия допустима без ограничений только в дополнительном образовании, потому что в его основе - наставничество педагога и добровольность учеников, а не ать-два.

Вообще же инклюзию и образование лучше разделять. Я всегда был за внеклассную, личностную инклюзию, целенаправленную организацию которой назвал совместной педагогикой. Свободное общение слепоглухих с другими детьми - менее тяжёлыми инвалидами и относительно здоровыми. На смене общения в детском оздоровительном лагере, на встречах местного отряда (клуба) детского милосердия, или когда более здоровые дети - хотя бы дети сотрудников - приходят в гости в интернат... Но не на уроке, если только это не дополнительный урок.

То, что для слепоглухой группа не должна состоять больше чем из трёх человек, не противоречит тезису о необходимости расширять круг общения. При условии, что состав «группы» текучий, и я, собственно, член энного количества маленьких групп. На массовой тусовке нас реально всегда двое - я и мой переводчик. Поэтому на заседании мне бывает сложновато не мешать, встречая параллельным докладу переспросом... Если имеет место «междусобойчик», а не заседание, то ко мне и переводчику может присоединиться любой желающий третий, в данном случае совсем не лишний. С этим третьим можно пообщаться и напрямую, объяснив ему, например, что я легко пойму, если мне чертить зрячие печатные буквы во всю правую ладонь (левая не натренирована). А если третий умеет говорить дактильно, то и вовсе нет проблем... Но нас всегда двое или трое - больше я физически не потяну. Больше - это уже выступление перед некой аудиторией.

Необязательное, свободное общение безопасно в том смысле, что не приводит к изгойству, а общее личностное развитие резко ускоряется. И это благотворно сказывается и на учёбе, как дополнительный «эффект синхрофазотрона», без разбивания лба об «инклюзию» там, где она неуместна, в чрезмерном энтузиазме и усердии по принципу: такую бы энергию, да на доброе.

И конечно, личностная, внеклассная инклюзия должна быть под контролем взрослых. Её надо специально организовывать. И взрослые должны в ней активно участвовать. Может оказаться, что оптимальный вариант - шефское отношение здоровых к инвалидам. О «равенство» тоже можно лоб разбить (имею в виду поговорку: заставь дурака Богу молиться, он себе и лоб расшибёт).

В общем, совместную педагогику тоже можно считать одним из поздних, выходящих за хронологические рамки, уроков Загорского эксперимента.

6

Нередко научные выводы основываются на статистике, а не на грамотном теоретическом анализе сути исследуемых процессов. Э.В.Ильенков именно в связи с уроками Загорского эксперимента иронизирует над статистикой талантливости/бесталанности: мол, талантливое меньшинство составляет не то двадцать, не то даже шесть процентов населения Земли. Из этой сомнительной статистики горе-теоретики делают вывод о том, что своими талантами и бесталанностью мы обязаны генам мамы с папой. Э.В.Ильенков же считает «привилегию талантливости», как и все прочие привилегии, результатом уродливого разделения труда в классово-антагонистическом обществе. И в Загорском эксперименте видит подтверждение этой своей теоретической позиции.

Среди мифов, порождённых статистической софистикой и разоблачаемых Загорским экспериментом, находится и миф о сензитивных - благоприятных - периодах развития. Не благоприятные периоды, пропуск коих якобы фатален, а благоприятные условия, которые надо исследовать и специально создавать. Не возраст сам по себе создаёт те или иные проблемы развития, а пассивность/активность индивида, его личные усилия или их отсутствие.

На самом деле развитие и саморазвитие - это диалектическое отождествление в одном и том же процессе усилий воспитателя и воспитанника, учителя и ученика. И работа первого состоит не в чём ином, как в стимулировании, направлении, организации личных усилий второго. Вновь и вновь, по новым и новым поводам - совместно-разделённая предметная дозированная деятельность.

Саморазвитие - это результат личных усилий ученика, первоначально стимулируемых, организуемых учителем. Сначала - «баржа с буксиром», а потом - «самоходная баржа», движимая трудом души, преимущественно уединённым.

Не только в условиях слепоглухоты, но в них особенно, детское саморазвитие может останавливаться, как только педагог перестаёт организовывать личные усилия, собственную активность ребёнка. Поэтому окончание одного режимного момента должно быть сигналом к началу другого. Проснулся - одевайся, заправляй постель, делай зарядку, умывайся, завтракай, иди гулять, потом уроки, обед, послеобеденный сон, полдник, снова прогулка, снова уроки, ужин, опять прогулка, подготовка к отходу ко сну... Так организован день слепоглухонемых малышей. И зазора между предыдущим и следующим режимными моментами быть не должно. Это так называемая «цепь».

Но это - существование «на буксире». А конечная цель, как определяет её А.И.Мещеряков - «целенаправленное поведение», когда ты самостоятельно организуешь свои дни. Твои личные развивающие усилия уже не прекращаются, как только их перестают стимулировать извне, а

продолжаются без «буксира». Тебе самому хочется заниматься тем или иным. Это и есть труд души. Именно он делает «буксир» в конце концов ненужным.

В условиях слепоглухоты мы в чисто хронологическом, возрастном смысле рискуем везде безнадежно опоздать, пропуская пресловутые «сензитивные периоды». О них лучше забыть. И вообще забыть о хронологии. Не в ней дело. Не в том или ином возрасте, в котором, согласно статистике, происходит то-то и то-то.

Всё дело в логике развития/саморазвития. В том, что нарушается эта логика, пропускаются не сензитивные периоды, а этапы формирования той или иной деятельности - например, речевой.

По-хорошему бы от навыков самообслуживания и естественных жестов перейти к устной форме словесного языка, и только потом - к письменной, алфавитной. А при ранней слепоглухоте приходится от жестов сразу «прыгать» к письменной форме речи, к алфавитам - пальцевому (дактильному), рельефно-точечному (брайлевскому)... Вот это, а никакой не пропуск сензитивного периода «от двух до пяти», и задерживает речевое развитие. Полноценной замены устно-речевому этапу - нет. Нарушается логика речевого развития, в которой у каждого этапа (а не возрастного периода) - своё место.

При нарушенной логике процесс развития/саморазвития похож на полуразрушенную лестницу, в которой не хватает ступенек, а то и целых пролётов. Попробуй перепрыгни.

Надо ремонтировать лестницу, восстанавливать нарушенную логику. А не заниматься мифологией про сензитивные периоды и тому подобное.

И периодизацию детства надо основывать на прочном фундаменте логики развития/саморазвития. У А.И.Мещерякова есть намёк на такую логическую периодизацию - смену периодов, в которые на всё более высоком уровне доминирует то «деловая», то «неделовая» для детского организма деятельность. «Деловое» - то, что удовлетворяет физиологические нужды ребёнка. «Неделовое» - то, что не имеет к ним отношения. Например, - поясняет А.И.Мещеряков, - игрушку ребёнок безразлично выронит, «однако засорившаяся соска вызовет у него живую ориентировочную реакцию (ощупывание)».

В своих работах я предложил периодизацию, основанную на логике развития/саморазвития. У меня получилось четыре периода, а точнее - этапа.

Первые два - этапы стихийного развития/саморазвития. Оно стихийное, потому что может прерываться, как только его перестают стимулировать извне.

На первом таком этапе происходит первоначальное развитие/саморазвитие - прежде всего, формирование навыков самообслуживания.

На втором этапе индивидуальное самообслуживание может перерасти в коллективное, а главное - происходит совместно-разделённая деятельность не только с педагогом, а с кем получится, в том числе с более здоровым ребёнком/подростком.

Третий этап - стихийно-сознательного развития/саморазвития. Формируется сфера увлечений, в которой ребёнок продолжает действовать «без буксира». Тут он сознательно решает творческие задачи, но ещё не отдаёт себе отчёта в том, что при этом растёт как личность.

Четвёртый этап - полностью сознательного развития/саморазвития. Творчество распространяется на себя. Самовоспитание, самообразование...

Пока не решены задачи предыдущего этапа, на следующий перейти невозможно. На то логика. И возраст, в котором начинается новый этап, может быть самым разным. Можно вообще навсегда застрять на первом или втором этапе, так никогда и не дорасти до задач третьего, а тем более четвёртого этапа.

7

Ещё один распространённый миф, разоблачённый Загорским экспериментом, - это миф о «каналах информации». Якобы компенсация инвалидности происходит за счёт «сохраненных каналов информации». Да ещё невесть откуда взятая статистика, что на долю зрения приходится 99 процентов всей «информации», получаемой через все «каналы».

Во-первых, увлекаясь подсчётом процентов информации, мы игнорируем её содержание - образы, понятия, чувства... Во-вторых и главных, мы игнорируем тот факт, что какая бы то ни было «информация» для нас попросту не существует, пока не становится предметом нашей деятельности. И для слепоглухих, и для зрячеслышащих - для всех вообще людей, - на самом деле существует только то, с чем они действуют. И только в деятельности, а не в пассивном «созерцании», вообще возникает, может возникать какая бы то ни было «информация».

Пока я не действую, у меня нет и быть не может никакой «информации», ибо на самом деле имеет значение - и существует для меня - только информация о предмете, с которым действую, и пространстве, в котором действую. Без деятельности, вне деятельности нет и быть не может никакой «информации».

Главное же - это культурно-исторический контекст нашей жизнедеятельности. Э.В.Ильенков, широко пользуясь этим термином, имеет в виду вовсе не физиологическую жизнедеятельность организма, а деятельность личности от рождения до смерти, в течение всей жизни, и именно в этом смысле - жизнедеятельность. В процессе этой личностной, а не физиологической, жизнедеятельности мы не просто усваиваем/присваиваем, а, как снайперски точно сформулировал Ф.Т.Михайлов, ВОССОЗДАЁМ культуру. И каждый из нас - личность постольку и настолько, поскольку и насколько он сумел в своей жизнедеятельности воссоздать культуру человечества.

И без ложной скромности могу сказать, что, будучи физически слепоглухим, я, как творческая личность, как теоретик, учёный, оперирую в культурно-историческом контексте неизмеримо б~ольшими массивами пресловутой «информации», чем какой-нибудь невежественный журналист или режиссёр, с умным видом несущий, извините, бред сивой кобылы о «сохраненных каналах информации», якобы компенсирующих слепоглухоту.

Слепоглухоту - и любое другое «ограничение возможностей здоровья» - компенсируют не те или иные «сохраненные органы» сами по себе, а только наша деятельность в культурно-историческом контексте, разумеется, осуществляемая, реализуемая всем организмом, со всеми его «сохраненными» и «остаточными» «каналами». Но наш физиологический организм - всего лишь один из органов куда более сложного и необъятного «организма», - человечества. Вне

человечества, вне созданной им и воссозданной в индивидуальной жизнедеятельности, культуры, никакая «информация» для нас не может существовать.

Мою слепоглухоту компенсирует не осязание само по себе, не всевозможные технические средства реабилитации, хотя без них, разумеется, я обойтись не могу. Реальный компенсирующий механизм - это вся бытовая, теоретическая, эстетическая, духовно-нравственная культура, которую мне удаётся воссоздавать (а тем более впервые создавать) в моей жизнедеятельности. Я вот могу наслаждаться стихами, а многим ли зрячеслышащим это наслаждение доступно? Я получаю эстетическое наслаждение от публицистики Белинского, Маркса, Энгельса, Ильенкова, - а многим ли зрячеслышащим такое наслаждение доступно? Часто, увы, больше снобизма, выпендрёжа, чем действительного владения и наслаждения классикой... Я пропитан баснями Крылова, песнями Беранже, «Фаустом» Гёте, поэзией Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Твардовского. Всем этим наслаждаясь, я этим живу. Многим ли зрячеслышащим это доступно?

Вот она - подлинная компенсация. И дело не в процентах «информации», якобы проходящей через те или иные мифические «каналы», а в той культуре, которая стала доступна личности. А в каком состоянии зрение и слух - это не суть дела, а, как посмеивался Э.В.Ильенков, не очень существенные «подробности».

Суть дела - в доступности культуры. И в той жизнедеятельности, которая эту доступность обеспечивает. А по Брайлю я читаю или по-зрячему - подробности. Главное, что по Брайлю, на бумаге или через брайлевский дисплей, мне доступно то же самое, те же самые произведения, что другим - «по-зрячему» или на слух.

Шутливый тест. Вы любите читать? - Да. - А есть ли у Вас на это время? - Тут многие вынуждены сконфуженно смеяться.

А меня не подловите. У меня всегда было и есть время на чтение, потому что я действительно люблю читать. Эта-то любовь и компенсирует мою физическую слепоглухоту, делая меня духовно зрячеслышащим. А сколько среди физически зрячеслышащих - духовно слепоглухих?

И воссозданная культура позволяет некоторым слепоглухим общаться на уровне интуиции, иногда чуть ли не телепатии. Мы часто догадываемся, что нам хотят сказать, едва это нам только начнут говорить. Потому что учитываем весь, в целом, контекст общения, помним всё ранее сказанное, и предвидим, предугадываем, что после этого нам могут сказать. Вот она, компенсация...

И величайшее значение Загорского эксперимента, кроме всего прочего, в том, что он доказал: реальный орган чувств - воссозданная, тем более впервые создаваемая личностью, культура. А глаза, уши, руки - они имеют значение постольку, поскольку благодаря им можно обеспечить доступность культуры. Не туда см~отрите, не то сравниваете, господа любители мифов про «каналы информации»...

8

В результате Загорского эксперимента слепоглухие в Советском Союзе и в России перестали быть «существами для эксперимента», как в переписке с О.И.Скороходовой выразился Максим Горький. Ибо речь зашла не о единицах, а о десятках, сотнях, тысячах слепоглухих. До сих пор существовала тифлосурдопедагогика - работали с детьми. Загорский эксперимент остро поставил

вопрос о необходимости работы со взрослыми. И не только потому, что выросли воспитанники Загорского детдома, но и потому, что возникла острая необходимость выявления взрослых слепоглухих по всей стране, ставших слепоглухими в разном возрасте, по разным причинам, прошедшим разный жизненный путь, в том числе минуя Загорский (Сергиево-Посадский) детдом.

Тем самым тифлосурдопедагогика переросла в тифлосурдопсихологию. Загорский эксперимент заложил фундамент тифлосурдопсихологии - и практический, и теоретический фундамент. Эта новая отрасль знания - тифлосурдопсихология - включила в себя четыре области исследований, ориентированных на решение как фундаментальных, так и практических, прикладных задач.

Во-первых, тифлосурдопедагогику - первоначальное и школьное обучение и воспитание слепоглухонемых и слепоглухих детей и подростков.

Во-вторых, совместную педагогику - целенаправленную организацию общения между слепоглухими и более здоровыми, прежде всего зрячеслышащими, подростками. Личностную инклюзию.

В-третьих, тифлосурдогносеологию - теорию и опыт познания в условиях слепоглухоты. О культурно-историческом механизме её компенсации.

В-четвёртых, наконец, тифлосурдореабилитологию - реабилитацию и самореабилитацию взрослых слепоглухих.

В апреле 2014 года учреждён Фонд Поддержки Слепоглухих «Со-единение» (президент Дмитрий Валериевич Поликанов). Среди задач, заявленных фондом, значится, если ничего не путаю, и восстановление лидерских позиций России в области помощи слепоглухим. Имеется в виду, что во времена Загорского эксперимента мы на этих лидерских позициях были, и необходимо возродить, вернуть в научный оборот подзабытое наследие лауреатов Государственной премии СССР 1980 года - профессора Ивана Афанасьевича Соколянского и доктора психологических наук Александра Ивановича Мещерякова.

А.И.Мещеряков писал, что на современном ему Западе как наука тифлосурдопедагогика не сложилась. Отдельные методические находки, особенно учительницы Элен Келлер - Анны Сулливан. Но вместо науки - фетишистские спекуляции профессоров и пасторов, каждый из которых искал в обучении слепоглухих подтверждение именно своих идей, сам из себя творя идола, сам себя фетишизируя. Наука возникла именно у нас - особенно в ходе Загорского эксперимента.

Думаю, что это наше научное лидерство, то, что в качестве науки тифлосурдопедагогика возникла именно в СССР, - бесспорно и неотменимо. Без совместно-разделённой предметной дозированной деятельности никакое обучение и воспитание слепоглухонемых детей невозможно, и тут от Соколянского - Мещерякова никуда не деться, помнят о них или нет. Конечно, лучше, чтобы помнили, да покрепче, и в этом смысле есть что восстанавливать, возрождать.

Однако сейчас нам надо выходить - впервые выходить, а не восстанавливать - на лидерские позиции в области практической помощи слепоглухим. В области создания для них взрослой перспективы. Это всегда было и остаётся самым узким местом не только в тифлосурдопедагогике, но и в коррекционной педагогике в целом: свет клином сошёлся на детях, а о том, что дети когда-

нибудь вырастут, вроде бы не помнили... В итоге - учили-учили ребят, а выпускать некуда. И в семьях, и в домах престарелых взрослые слепоглухие обречены на прозябание.

При Советской власти хоть была гарантия трудоустройства на предприятиях общества слепых или глухих. А с «возрождением» (вот уж чего не стоило «возрождать») массовой безработицы среди здоровых, разумеется, возникла едва ли не абсолютная безработица среди инвалидов. И советская взрослая перспектива была - не Бог весть, а уж постсоветская - вообще никакая. И если мы вырвемся на лидерские позиции в этой области... Исполать фонду «Со-единение», который поставил задачу разработки индивидуальных реабилитационных траекторий для каждого российского слепоглухого.

Иными словами, нам надо выходить на лидерские позиции прежде всего в области тифлосурдореабилитологии.

20 марта - 17 мая 2015