Ю. Т. Матасов

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Обсуждаются последствия деидеологизации методологии дефектологической науки, конкретные плоды методологической открытости: уклонение от использования оскорбительных терминов в практике обучения аномальных детей, отход от позиции абстрактного гуманизма, культивирование идеи самоценности любого человека, отстаивание базовых ценностей современного коррекционного образования.

Ключевые слова: методология, интеграция, инклюзия, гуманизация, интеллектуальный коэффициент, самоценность человека, толерантность.

Yu. Matasov

MODERN METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RUSSIAN SPECIAL EDUCATION SCIENCE AND PRACTICE

New approaches of special education in Russia are regarded: using correct terms in the instruction of special children, paying attention to the needs of a certain human being, to the value of every personality and to the basic values of contemporary special education.

Keywords: methodology, integration, inclusion, humanization, Intelligence Quotient, tolerance.

Социально-политические изменения в нашей стране явились не только причиной радикального изменения государственного устройства, но и причиной принципиальных подвижек в методологическом оздоровлении науки, в том числе и дефектологической. Говоря о методологическом оздоровлении, следует уточнить, что, по мнению академика В. П. Зинченко, наша методология советского периода как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности благополучно подменялась идеологией. Такое сращение методологии с идеологией обусловливало целый ряд негативных последствий в развитии общей и специальной психологии. Вольно или невольно по идеологическим соображениям (если угодно, опираясь на принципы марксистско-ленинской методологии), мы были часто ориентированы не столько на конструктивное сотрудничество с западными коллегами-учеными, сколько на конфронтацию, непременно подчеркивая буржуазно-реакционную сущность теоретических позиций наших зарубежных коллег. Методология советского периода, в которую была прямо подверстана идеология, отличалась признаками нетерпимости, ортодоксальности, жесткости и карательности. По этой причине научные идеи, вступающие в противоречие с этой методологией, не просто не получали поддержки, а подвергались жестокой критике. Авторы же таких идей карались и наказывались. К примеру, С. Л. Рубинштейн в период борьбы официальной науки с идеями З. Фрейда, попытался, не становясь на позицию оголтелого очернительства этого учения, указать на известные рациональные зерна психоанализа, за что был освобожден от должности заведующего кафедрой.

Сегодня постулат о единственно верном марксистско-ленинском учении преодолен, и это стало причиной существенных методологических изменений. Утрачена откровенная идеологическая ангажированность, открылась возможность обсуждать спорные вопросы, избавляться от принудительного ассортимента догматических истин и т. п. Все это послужило импульсом к развитию как фундаментальных, так и прикладных аспектов науки, в том числе дефектологической.

Существенно ослаблен негативистский подход к оценке мирового опыта в области дефектологии, и в этой связи стали обычной практикой прямые контакты с зарубежными коллегами. Это позволяет трезво оценить сильные и слабые стороны как зарубежной, так и нашей специальной психологии и дефектологии. К числу таких сильных сторон следует, в первую очередь, отнести в целом

состоявшееся у нас в России оформление дефектологии в качестве самостоятельной научной отрасли. Благодаря отцам-основателям нашей российской дефектологической науки (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, М. Я. Басов, В. И. Лубовский и др.) мы сегодня без квасного патриотизма можем признать, что фундаментальные основы и содержательное наполнение основных разделов нашей отечественной дефектологической науки выглядят весьма убедительно в сравнении с тем, что в этом плане создано зарубежными коллегами. Но оставаясь на позиции объективной оценки наших и зарубежных достижений, следует признать, что зарубежные дефектологи, пребывая на более эклектическом теоретическом фундаменте в области создания целостной научной отрасли, оставляют нас далеко позади в области практического воплощения задач дефектологической науки и практики. В оснащении, оборудовании кабинетов, финансировании, в отношении государства и общества к проблемам аномального детства мы пока заметно отстаем.

В настоящее время в нашей дефектологической науке получила безупречное философски-гуманистическое обоснование идея интеграции и инклюзивного обучения аномальных детей. Однако идея инклюзивного обучения и первый опыт ее воплощения пришли к нам в Россию из заграницы, и это свидетельствует о том, что реальные проявления гуманизма в отношении аномальных детей у нас еще далеки от деклараций на этот счет.

Решение проблемы интеграции для нас является приоритетной, поскольку от корректного осуществления интеграционных задач зависит будущее специального образования. Но здесь следует иметь в виду, что фундаментальная дефектологическая наука накапливает свое знание быстрее, чем прикладная дефектология успевает его «переваривать» и осваивать. Поэтому у нас в России нет пока единого видения того, каким образом на практике должны осуществляться задачи инклюзивного обучения. Самое главное противоречие здесь в том, что в ходе решения практических задач интеграции и инклюзии отстаивание интересов одних детей очень часто сопровождается невольным наступлением на интересы других детей. Представляется, что нас украсит не безоглядное стремление поспешного решения проблемы инклюзивного обучения, а тактика разумного и взвешенного ее осуществления.

Основная проблема сегодня состоит в том, чтобы не увлечься внешней привлекательностью задач инклюзии и не принести вред уже сложившейся практике специального образования. Заслуживает внимания тот факт, что в противовес современным однобоким увлечениям интеграционными идеями в настоящее время разрабатывается теоретическая концепция, в которой проводится принципиально важная мысль об органической связи интеграции и дифференциации. В частности, российский методолог психологии Н. И. Чуприкова в своих работах подчеркивает, что процессы дифференциации и интеграции едины и что среди универсальных законов развития видное место занимает закон о базисной роли процессов дифференциации. Это находится в полном соответствии с идеей о том, что психологическая расчлененность и аналитичность отражения свойственна более высоким уровням развития, в то время как отсутствие дифференциации, синкретизм, глобальность есть свидетельство низких уровней развития. Понятно, что безраздельное увлечение исключительно интеграционными задачами в ущерб задачам дифференциации обучения не может признаваться корректным, поскольку логика подсказывает, что монета не может иметь только одну сторону.

Российское специальное образование делает первые шаги в области инклюзии — включенного обучения, и пока говорить об успехах преждевременно. Впрочем, успехи зарубежных коллег в инклюзивном обучении также нельзя признать исключительно позитивными несмотря на законодательную поддержку и достаточно длительный практический опыт совместного обучения детей обычных с детьми, имеющими проблемы в развитии. Идея инклюзивного обучения родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с проблемами в развитии интегрироваться в социум. К примеру, учащимся в наших специальных школах для детей с умственной отсталостью создают условия для наиболее оптимального психического развития с учетом их потенциальных возможностей. Но, обучаясь в специальной школе, дети после ее окончания обнаруживают острую социальную неприспособленность. Попытка преодолеть эту неприспособленность вызвала к жизни новую — инклюзивную — форму обучения.

Как и все новое, инклюзивное обучение в нашем российском образовании имеет объективные и субъективные сложности. Эти сложности создают сходные барьеры для реализации инклюзивного образования как в России, так и за рубежом. Стартовые сложности инклюзивного обучения в России обусловлены тем, что инклюзия у нас не обеспечена законодательной базой, поскольку отсутствует федеральный закон о специальном образовании. Законодатели не спешат с введением этого закона по понятным причинам. Дело в том, что образовательная интеграция на порядок дороже традиционного специального образования, поскольку, помимо прочего, введение этого закона автоматически выдвигает требования бесплатного обеспечения детей инвалидными колясками, протезами, лекарствами, специальным оборудованием и проч. Инклюзивное обучение требует также обеспечения профессионально грамотными специалистами — дефектологами, способными одинаково успешно вести процесс обучения с нормально развивающимися детьми и с детьми, отстающими в развитии. Таких специалистов у нас нет, а это вызывает опасность игнорирования особых образовательных потребностей аномальных детей, обучение которых может сводиться к их формальной инклюзии в структуру массовой школы. За рубежом в разных государствах закон задает разные рамки инклюзивного обучения — от полной до частичной инклюзии. К примеру, в США, по данным Г. Клейнерта, директора Института развития человека (Университет Кентуки), несмотря на закон США об образовании лиц с нарушениями в условиях интеграции, высок процент детей с умственной отсталостью и комплексными нарушениями, продолжающих обучаться в особых условиях (вне класса) или вне общеобразовательной школы. Лишь 12,6% американских учащихся с умственной отсталостью обучались в обычных классах массовой школы в 1997/98 учебном году.

Если обратиться к опыту Англии, то там идея инклюзии была поддержана по соображениям экономическим. В основу этих соображений ложилась следующая логика: очень затратно содержать специальные школы, дешевле оказывать необходимую коррекционную помощь детям с отклонениями в развитии в условиях совместного их обучения в массовой школе, решая заодно задачу воспитания терпимого отношения детей друг к другу (правда, логика в этом случае остается непостижимой: в самом деле, как можно искренне полагать, что переход к инклюзии менее затратен и не требует никаких обременений и перенастройки процесса обучения?) Конечно, если дело пред-

ставлять таким образом, что основная сверхзадача инклюзии заключается в том, чтобы дети в процессе обучения жили бок о бок и учились толерантному взаимодействию в социуме, то тогда, действительно, в процессе совместного обучения мало что требуется менять. Но ведь в процессе инклюзивного обучения остается в силе не менее важная задача — достижение всеми учащимися верхних границ возможностей в обучении. При этом совершенно очевидно, что верхние границы для нормально развивающихся детей не сопоставимы с верхними границами, которых могут достигать умственно отсталые дети. Опыт Великобритании показал, что в исходные оптимистические ожидания англичан в отношении инклюзивного обучения были внесены существенные коррективы: некоторые графства, идя по пути тотальной интеграции, разрушили инфраструктуру специального образования, что повлекло за собой потерю для ряда категорий детей возможности получения адекватного образования, а следовательно, нанесло непоправимый ущерб их социокультурному развитию. Таким образом, когда в основу важных решений ложится аргумент, принимающий в расчет соображения меньшей затратности, то гуманный тезис о целесообразности инклюзивного обучения становится не только простой декларацией, но дает горькие плоды.

Что касается реальных барьеров, встающих на пути науки практического воплощения инклюзии, то их можно свести к некоторым самым важным. Признавая идею о том, что инклюзивному образованию нет альтернативы, приходится вместе с тем признать что инклюзия, способствующая налаживанию социального взаимодействия нормально развивающихся и проблемных детей, осложняет достижение нормально развивающимися детьми верхних границ их обучения. Правда, происходит это в случаях неразумно построенной инклюзии (следует заметить, что эти проблемы не встают перед нормально развивающимися детьми, которые имеют материальную возможность, обучаться в привилегированных закрытых учреждениях).

Важным барьером выступает проблема границ инклюзии, т. е. вопрос о том, следует ли стремиться инклюзировать, скажем, всех умственно отсталых детей, включая детей с грубо выраженной интеллектуальной недостаточностью, осложненной моторными и поведенческими нарушениями. Избирая инклюзию, следует автоматически допускать, что если решение задач образовательной инклюзии будет принесено в жертву социальной инклюзии, то уж точно решение образовательных задач будет резко ослаблено.

Отсутствие профессионалов, способных одинаково успешно работать с нормально развивающимися и с проблемными детьми, сегодня выступает в качестве задачи, которая также является серьезным барьером инклюзивного обучения. В перечне барьеров не последнее место занимает задача на долгую перспективу — формирование общественного мнения, способного принять постулат о равенстве прав всех без исключения детей на реализацию их образовательных возможностей и терпимое сосуществование в социуме.

Сегодня важным приобретением современной методологии является идея о том, что наука не может выступать единственным источником наших знаний о человеке. Опытное знание совместно с духовным опытом составляют неразрывный процесс постижения предназначения человека в мире. По этой причине мы перестаем обосновывать необходимость воспитания умственно отсталых детей идеей полезности их обществу. Вместо идеи полезности утверждается более гу-

манная идея — идея самоценности любого человеческого индивида. Сегодня мы условились не делить детей на обучаемых и необучаемых. Ценность настоящей позиции очевидна.

Заметно изменилось отношение к слову. Именно поэтому вполне легально вошли в оборот непривычные для нашего материалистического мировоззрения слова: «милосердие», «сострадание», «вера», «дух» и др. Десятки лет официальной идеологией культивировалась идея о том, что милость к падшим, жалость унижают человека, что сострадание и милосердие есть пережиток.

В последние годы остро встал вопрос о допустимости использования в научном обиходе и на практике целого ряда давно сложившихся специальных понятий. Особенно это касается понятий, в которых ощущается смысловой оттенок, оскорбляющий человеческое достоинство. Скажем, термины «дефективный», «олигофрен», «дебил» и т. п. в обыденной жизни воспринимаются негативно по той причине, что они автоматически снижают репутацию и социальную позицию ребенка. Уклонение от оскорбительных терминов и замена их на более приемлемые — это плоды реальной гуманизации дефектологической науки и практики. Одновременно следует признать определенные издержки употребления новых терминов-«заменителей», поскольку очень часто новые термины в определенных конкретных условиях грешат неспецифичностью содержания, а с утратой специфичности термина нарастает неоднозначность его смысловой нагрузки. Скажем, уклоняясь от употребления понятия «умственно отсталый ребенок» и заменяя это понятие другим менее оскорбительным, например, «ребенок с особыми нуждами», — невольно при использовании последнего оставляем неясным вопрос о том, какие нужды имеются в виду (интеллектуального, речевого, сенсорного порядка или другого).

Следует отметить важную тенденцию, состоящую в том, что мы начинаем вместе со всем цивилизованным миром включать человеческие ценности в базовые понятия коррекционной психологии. Например, долгое время при определении понятия умственной отсталости мы оставались в рамках категорий медицинских и психологических. Определяя понятие умственной отсталости, мы и до настоящего времени выдвигаем на первый план низкий уровень интеллекта. Традиционно интеллектуальная отсталость фиксируется психометрически, и ребенок квалифицируется как менее развитый, чем его сверстники.

Признание факта отставания и меньшей развитости в таких случаях вполне корректно. У таких детей и действительно хуже моторика, позднее формируется речь и ее качество заметно хуже, чем у нормально развивающихся сверстников; эти дети «застревают» в переходе с одного уровня развития на другой, у них отмечается конкретность мышления и т. п. Для таких детей характерен низкий уровень интеллектуального развития. Но в этом признании низкого уровня ощущается некоторая недоговоренность, поскольку не вызывает сомнения факт линейного убывания интеллектуального качества, остается открытым вопрос, как дефицит этого качества влияет на специфику отражения окружающего мира и на адекватность поведения. Попытка квалифицировать специфику дефекта умственно отсталых детей исключительно в рамках количественной его оценки никого удовлетворить не может.

Л. С. Выготский, признавая необходимость и уместность количественной оценки дефекта, обращал внимание на то, что личность умственно отсталого не есть простая сумма недоразвитых и менее развитых свойств и функций, а есть

нечто качественно иное. Что скрывается за этим выражением «иное» как некоей альтернативы понятия «менее»? Если заостряться до использования афоризмов, то умственная отсталость очень удачно определяется как «когнитивное инобытие», т. е. речь идет о том, что сознание таких детей оказывается не «отягощенным» рефлексией, глубокими нравственными переживаниями и т. п. Конечно, умственно отсталые меньше развиты, но они, безусловно, и иначе развиты. Признание факта, что умственно отсталые дети развиваются иначе, автоматически означает, что такие дети имеют право смотреть на мир своими глазами. Такой подход, несомненно, является более гуманным.

В настоящее время мы склоняемся к тому, что если даже у человека низкий интеллектуальный коэффициент, но он при этом обнаруживает определенную социальную независимость и ответственность, то следует уклоняться от того, чтобы полагать его умственно отсталым. Речь идет о том, что умственная отсталость, как оказывается, категория не только медико-психологическая, но и социально-психологическая, гуманистическая.

Сегодняшняя методологическая открытость, терпимость к иным взглядам, отход от позиций абстрактного гуманизма — все это создает предпосылки успеха в решении насущных задач дефектологии. Однако неверно было бы полагать, что достаточно пересмотреть фундаментальные положения специального образования — и резко переломится ситуация с реальным соблюдением прав аномальных детей, успешно решатся проблемы их интеграции, появятся сдвиги в проблеме терпимого к ним отношения и т. д. Формулирование концептуальных положений, безусловно, задает некий вектор движения в разрешении практических задач специального образования, но сила инерции нашего сознания, нашей ментальности и образа жизни зачастую столь велика, что провозглашенные идеи и реальное их воплощение часто обнаруживают пугающую рассогласованность и «отвязанность».

Следует заметить, что культивирование идеи самоценности человека, каким бы он ни был, — очень важное, но не единственное условие социальной поддержки аномальных детей. Другим необходимым условием выступает наше умение терпимо относиться к таким детям, а терпимость, как известно, не только плохо подчиняется нашей произвольной регуляции, но и совсем выходит из подчинения в тех случаях, когда мы встречаемся с выраженными случаями обезображенности человека (челюстно-лицевая патология, глубокая умственная отсталость с выраженным уродством и т. п.). В таких случаях нормальный человек невольно переживает противоречие в виде амбивалентных мыслей и чувств: с одной стороны, аномальный ребенок, каким бы он ни был, есть человек, и грех такому человеку не посочувствовать и не посодействовать, а, с другой, — внешний вид и внутреннее содержание такого ребенка вопиющим образом противоречат всему тому, что обычно ассоциируется с понятием «человек».

Понятно, что проблема обретения терпимости к аномальным детям архисложна, но мы, оставаясь верными себе, делаем вид, что никаких сложностей здесь нет. Подобная легкость в нашем отношении к таким сложным проблемам наводит на мысль о том, что мы плохо представляем масштаб и остроту этих проблем, а когда эта острота открывается в реальной жизни, провоцируя тупиковые ситуации в практике взаимодействия с аномальными детьми, то в очередной раз поколеблется наша вера в саму возможность успешного решения задач их социальной поддержки. Таким

образом, речь не идет о том, что совсем не надо провозглашать подобных идей, а просто необходимо находить слова, с помощью которых те же самые мысли оформлялись бы без привкуса ложного пафоса. Этот пафос, ориентированный на утопический и недостижимый идеал, ведет к дискредитации принципиально важной идеи, отстаивающей необходимость терпимого отношения к аномальным детям.

Мы являемся потомками знаниевой парадигмы образования, и недостатки этой парадигмы вызвали к жизни разработку деятельностного подхода с последующим выходом на личностно ориентированную парадигму. Суть этой парадигмы в том, что современный дефектолог нацелен не просто на передачу воспитанникам знаний, а на их личностное развитие. И практика обучения аномальных детей показывает, что формирование у них таких личностных качеств, как обязательность, привычка трудиться, ответственность, социально ориентированная мотивация, самостоятельность и т. п. является доступной для решения задачей.

Опыт последних лет в развитии дефектологической науки заставил нас усвоить несколько уроков. Например, при обсуждении острых вопросов дефектологической науки необходимо следовать принципу недопущения оголтелого очернительства издержек прошлого. Скажем, советская психология (в том числе и дефектология) существовала в противоестественных условиях, будучи полностью изолированной от западных психологических школ и течений. Это, безусловно, нездоровая тенденция, поскольку здесь ощущалось влияние методологической закрытости. Но сегодняшняя методологическая открытость, расцениваемая как безусловный шаг вперед, имеет и обратную сторону в виде последствий, проявляющихся в терминологической неаккуратности, электике, неуважении к традиции и проч. Советская методология, будучи закрытой и ортодоксальной (что, безусловно, плохо), объективно выступала в виде плотины, не допускающей использование методик с неустановленной надежностью, проникновения чертовщины, мистики и др. Чтобы сбалансировать прошлое и настоящее, необходимо признавать присущую любому методологическому подходу диалектическую противоречивость с выводом о том, что идеальных и неуязвимых методологий не бывает. Это формирует у студентов уважение к наработкам наших советских предшественников в дефектологической науке.

Следует, однако, заметить, что очевидные положительные подвижки в специальном образовании еще нельзя полагать необратимыми, поскольку статус педагога-дефектолога, как, впрочем, и любого российского педагога и преподавателя вуза, сегодня производит жалкое впечатление. Наивно рассчитывать на устойчивую положительную динамику в решении важнейших задач фундаментальной и практической дефектологии, неизменно полагаясь лишь на энтузиазм педагога-дефектолога и преподавателя вуза. Опрос двадцатилетней давности показал, что преподавательская деятельность находилась по значимости на одном из первых мест, а сегодня эта значимость — в конце второго десятка. В 1899 году ординарный профессор получал зарплату 3000 тыс. рублей в месяц и мог купить на эти деньги 30 коней-тяжеловозов. Сегодня профессор получает примерно такую же зарплату, но купить может на эти деньги только копыта от этих коней. Конечно, статус педагога не определяется полностью его зарплатой, но, тем не менее, привлекательность этой профессии неизменно возросла бы в случае достойной зарплаты, что позволило бы, наконец, перева-

лить за 16%-ный барьер работающих в коррекционной школе специалистов с высшим дефектологическим образованием. К тому же, это позволило бы повысить требования к качеству знаний абитуриентов, поступающих на дефектологические факультеты вузов Российской Федерации, и рассчитывать на то, что будущие выпускники-дефектологи будут обладать необходимой психологической и профессиональной культурой.

Отчетливо выступившая в последнее время в российской дефектологии тенденция методологической переориентации в сторону раскрытия проблемы человеческого предназначения имеет безусловную гуманистическую направленность. Сегодня главные направления, определяющие стратегическую линию разработки теоретических и практических проблем дефектологии, сориентированы именно на изучение условий формирования человеческого в человеке. Это стало возможным в условиях, когда на смену традиционной методологической конфронтации биологического и социального пришел более конструктивный подход, отстаивающий идею коэволюции биологического и социального в человеческом становлении.

Изживается так называемый монистический подход, в котором одно начало — материя — признавалось первичным, а духовному отводилась вторичная, подчиненная роль. Из-за этого пропадала целостность учения о человеке. Марксова идея о том, что сущность человека есть совокупность общественных отношений, сегодня оплодотворяется тезисом противоположного толка: люди со своей собственной сущностью должны придти в общество, и на этой основе оно и должно строиться. В этих условиях российские дефектологи более четко осознают, от какого наследства необходимо отказаться, чтобы права ребенка не просто декларировались, а постепенно становились реальностью.