

Проблемы специальной психологии на Первом международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии

И.А. Корепанова

кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

Е.М. Виноградова

аспирантка международной кафедры культурно-исторической психологии
Московского городского психолого-педагогического университета

В статье дан краткий обзор проблем специальной психологии, обсуждавшихся на Первом международном конгрессе по теории деятельности и культурно-исторической психологии «Представления в изменяющихся обществах: обучение, взаимодействие и мышление в межкультурной деятельности». Конгресс проводился Международным обществом культурно-деятельностных исследований (ISCAR). В центре обсуждений — проблемы и методы диагностики нарушенного развития, опосредствование в становящейся деятельности, новые подходы к обучению детей с нарушениями развития, психологические особенности взрослых людей с нарушениями развития. Все представленные доклады в той или иной степени продолжают и расширяют линии исследований, намеченные Л.С. Выготским.

Ключевые слова: специальная психология, опосредствование, Л.С. Выготский, ISCAR, игра, аутизм, нарушения зрения, диагностика.

Разработка проблем специальной психологии традиционна для культурно-исторической психологии. Л.С. Выготский неоднократно писал о том, что глубже понять законы нормального психического развития можно, только рассмотрев особенности развития при различных нарушениях.

Так, ряд исследователей творчества Л.С. Выготского его деятельность в области дефектологии называют истоками культурно-исторической психологии. Именно изучение путей компенсации дефектов психического развития ребенка позволило сформулировать тезис о том, что «всякий дефект есть понятие социальное»*.

Диапазон работ Л.С. Выготского в области изучения нарушенного развития широк — это проблемы психического развития детей с сенсорными нарушениями, при распаде высших психических функций, социальном сиротстве и др.

Проблематика специальной психологии и дефектологии активно разрабатывается и в современной психологии. На Международном конгрессе ISCAR, прошедшем в сентябре 2005 г. (краткий отчет опубликован в № 1 за 2006 г. в журнале «Культурно-исто-

рическая психология»), были проведены заседания специализированных секций и симпозиумы по проблемам специальной психологии. Хотим представить некоторые материалы этого конгресса, уделив внимание тем, которые продолжают тематику работ Л.С. Выготского. Ни в коей мере не претендуем на общую характеристику состояния специальной психологии (это требует серьезной аналитической работы), приведя лишь небольшие фрагменты работы конгресса.

Проблемы поиска эффективных диагностических методов были рассмотрены с позиций динамического подхода. Показано, что диагностические программы должны быть ориентированы на оценку потенциальных возможностей ребенка, его зону ближайшего развития. Вторая тема, находившаяся в центре обсуждений, — поиск эффективных методов и методических приемов в обучении. Знаменательно, что участники конгресса значительное внимание уделили проблемам развития взрослых людей, имеющих нарушения (афазия, аутизм и др.). Осмысление проблем нарушенного развития происходило через призму основных понятий культурно-историческо-

* См., например: Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М., 1986.

го развития — проблему посредничества. В докладах выступавших особое место было отведено обсуждению особой роли взрослого как посредника в овладении культурой ребенком с особенностями в развитии.

Рассмотрим некоторые доклады более подробно.

Alexandra Pardos и Cintia Rodriguez (Испания) в докладе «Использование предметов как средство ранней диагностики аутизма» обосновали необходимость для диагностики психического развития детей с РДА анализ функционального использования предметов в свободной деятельности. Авторы показали, что представление о том, что люди с аутизмом хорошо умеют обращаться с разными предметами, однако испытывают трудности в понимании человеческих взаимоотношений, не соответствует действительности. Исследования продемонстрировали, что у детей-аутистов отмечается дефицит функционального использования предметов. Однако если ребенок до определенного возраста так и не овладел общественно выработанными способами обращения с предметами, если признаки символического замещения предметов отсутствуют, это должно быть сигналом возможных отклонений в развитии. Авторами проанализированы различные виды использования предметов (например, телефон и пирамидки из колечек) в «триадическом» взаимодействии (взрослый—ребенок—предмет). Такое взаимодействие является центральным элементом детского развития (покальку опосредствует становление его мышления). Авторы наблюдали детей-аутистов 5–6 лет. Было показано, что уровень предметных действий может служить важным критерием для анализа психического развития.

В докладе «В поисках “точек развития” у детей с нарушениями зрения: знаковое опосредствование в действии», сделанном Cecilia Guarnieri Batista (Бразилия), показано, что точная диагностика различных нарушений у детей связана с определенными трудностями. Общеизвестно, что результаты традиционного тестирования могут лишь показать, как соотносятся результаты данного ребенка со средними результатами детской популяции. Также очевидно, что тесты культурно зависимы, акцентируют внимание на том, чего у ребенка нет, а не на том, чего он может достичь. Одна из альтернатив подобным методам — оценивание *потенциального* уровня развития ребенка, основанное на понятии зоны ближайшего развития Л.С. Выготского и противостоящее традиционному оцениванию актуального уровня развития. Тем не менее в данном исследовании выявились некоторые ограничения данного метода. Традиционно диагностика, построенная с учетом зоны ближайшего развития, проводится по принципу оказания взрослым дозированной помощи ребенку. Детям с отклонениями в развитии бывает трудно в течение длительного времени удерживать внимание в процессе оказания им помощи взрослым. Авторы разработали способ исследова-

ния интеллектуальных и творческих способностей тех детей, которые не могут долго концентрироваться на выполнении заданий. Диагностика проходила во время групповых, интересных для детей, занятий, в знакомой им обстановке. Например, девочка с нарушением зрения, которая не могла долго сидеть и слушать чтение книги, изображала историю о Минотавре, разматывая клубок нитки и блуждая по коридорам здания: это дало ей возможность по-другому приобщиться к истории. А мальчик, также с нарушением зрения, которого было трудно вовлечь в совместную деятельность при выполнении заданий, похожих на школьные, в игровой ситуации сочинял длинные и логически выстроенные истории с игрушками. Обеспеченность соответствующими игрушками и присутствие знакомых сверстников и взрослых-посредников, задававших ему вопросы в процессе придумывания им историй, создавали для этого мальчика благоприятные условия. Все это может быть рассмотрено как разные виды знакового опосредствования: иконическое (предъявление предметов), указующее (предложения и подсказки относительно их использования) и символическое (более тщательно разработанные и более абстрактные характеристики этих предметов).

В докладе «Способы обучения и постижения смысла: исследование выработки знаний у детей с нарушениями зрения» Joana de Jesus de Andrade и Ana Luiza Bustamante Smolka (Бразилия) представили результаты текущих исследований способов и условий обучения естествознанию детей с нарушениями зрения. Показано, что присвоение и сигнификация научных понятий связаны с выработкой смысла и конструированием знаний. Исследование проводилось на материале преподавания естественных наук (большое внимание было уделено химии и физиологии). С опорой на наличный опыт детей изучались различные вопросы, связанные с питанием и питательными веществами, формировались научные понятия «ферментация», «микроорганизмы», «гидрация», «разделение смесей», изучались химические и физические явления. Все занятия вели два педагога — биолог и химик.

Исследование направлено на поиск адекватных методов познания и обнаружения смыслов обучения у детей с нарушениями зрения. Авторы анализируют возможную взаимосвязь между физическими органами чувств, телесными ощущениями и теми смыслами, которые становятся доступными посредством языка детям с нарушениями зрения, обнаруживают новые ресурсы незрячих детей, разнообразные стратегии, которые можно было бы использовать в их обучении, строят ситуации, которые способствуют пониманию их собственных способов обучения (необычных, но имеющих право на существование).

В докладе «Стимулирование символической игры у детей с различными нарушениями: чем может помочь взрослый-посредник?», сделанном Luciana Hueara, Carolina Molina Lucenti de Souza,

Cecilia Guarnieri Batista (Бразилия), указано, что символическая игра — показатель использования знаков ребенком. В то же время она может служить средством развития различных когнитивных и социальных навыков, быть способом эмоционального выражения. В случае с детьми, имеющими различные отклонения в развитии, иногда возникают некоторые трудности в их игровом взаимодействии с другими детьми, и преодолеть эти трудности можно с помощью специальной организации ситуаций групповой игры. В докладе представлены некоторые достижения детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, проявившиеся в ситуациях поощрения символической игры. Было проведено 8 игровых сессий, около 40 минут каждая. Дети играли в маленьких группах, им предлагались строительные кубики, различные фигурки животных, куклы, машины, игровые предметы домашней утвари. Анализ эпизодов указал на появление многих способностей, таких, как: а) разработка длинных игровых последовательностей, основанных на традиционных сюжетах детских сказок, инициированных и поддержанных самими детьми (например, разыгрывание истории про трех поросят, включающее в себя строительство домиков поросят и изображение нападения волка на эти домики); б) разработка серий символической игры, свидетельствующих о наличии у детей знаний о различных фактах, порядках и социальных ролях в каждодневной деятельности (например, отвоз машины в ремонт, поход в магазин и т. п.); в) разыгрывание сцен, указывавших на точные и объемные знания детей об определенных правилах и порядках (например, обустройство магазина с удачно расположенными предметами и изображение действий покупки и продажи; организация празднования дня рождения, включая приготовление пирогов). Посредничество взрослого выражалось как:

а) поддержка инициатив, выдвигаемых детьми (например, взрослый предлагает ребенку кусочки бумаги для использования в качестве денег в магазине или указывает на кубики иного типа, из которых можно построить домики);

б) разъяснение понятий, используемых детьми в игровом взаимодействии (например, взрослый объясняет ребенку, что значит «наполнить бак бензином наполовину» (*по-английски «бак» и «танк» обозначаются одним и тем же словом, что делает фразу двусмысленной.* — Е.В.);

в) предложение новых тем для игры (например, «Ресторан»).

Последний вариант посредничества в меньшей степени принимался детьми. Поддержка же как форма посредничества помогала расширить круг детских инициатив, привнося новые возможности в игровую ситуацию. Взрослые также участвовали в выборе предметов для игры, равно как и в ссорах детей за предметы. В результате был сделан вывод о том, что данные наблюдаемые взаимодействия указывают на те же процессы приобретения и развития

символической игры, которые имеют место у детей без нарушений, однако с большей степенью доминирования роли взрослого. Также было подтверждено предположение о том, что в игровых сценах образцы символической игры и игр с правилами перемешивались. В целом поведение детей свидетельствовало о наличии у них приобретенных когнитивных способностей, превосходящих те, которые эти же самые дети демонстрировали в более стандартных заданиях.

Как видно из представленных докладов, проблема диагностики уровня психического (в том числе и личностного) развития ребенка с нарушениями в развитии является одной из актуальных. Современные авторы все шире используют нестандартизированные методики, а вводят диагностические моменты в реальную жизнь ребенка, используют анализ спонтанной и при поддержке взрослого реализуемой активности ребенка. Данная ситуация требует своего отдельного методологического анализа.

В докладе «В поисках возможностей для развития игровой деятельности детей-аутистов: исследование в рамках концепции социального, знакового и инструментального опосредствования», сделанном Maria Fernanda Bagarollo и Maria Cecilia Carareto Ferreira (Бразилия), представлены результаты исследования, в котором обсуждаются возможности опосредствования в стимулировании игровой деятельности детей-аутистов. Игровая деятельность — основной фактор благоприятного развития ребенка, поскольку она способствует не только процессу присвоения культуры, но и развитию мышления. Считается, что дети-аутисты не могут играть так же, как обычные дети. Игровое поведение этих детей описывается как стереотипные, бессмысленные движения, указывается на отсутствие изобретательности и произвольности. Эти дети не интересуются игрушками. Известно, что игровая деятельность развивается последовательно, постепенно, проходя определенные этапы. Согласно культурно-историческому подходу, игровая деятельность культурно обусловлена и опосредствована языком и орудиями. Очевидно, что дети-аутисты нуждаются в специальном обучении, чтобы у них в достаточной степени развилась игровая деятельность. Авторы на протяжении 18 месяцев изучали игру четырех детей-аутистов (4—7 лет) при активном участии взрослого-посредника (психолога). Детальный анализ игр показывает, что опосредствование, с помощью которого можно развивать игровую деятельность этих детей, заключается в стереотипных движениях, которым необходимо сообщать смысл и пытаться превратить их в настоящую игру; взрослый демонстрирует ребенку, как можно использовать игрушки в соответствии с культурно выработанными способами их использования, с их культурным смыслом. Анализ материала показал, что введение такого рода опосредствования приводило к тому, что дети начинали замечать и другого человека, и игрушки: стереотипные движения внезапно прекращались, и ребенок пробовал имитиро-

вать движения, осуществляемые другим человеком, а нередко даже пытался играть с игрушками, как было показано, или инициировал какую-либо другую, новую активность. Можно видеть, что развитие игровой деятельности у детей-аутистов зависит от характера предлагаемого опосредствования, учитывающего особенности каждого ребенка. Авторы убеждены, что опосредствование не должно выражаться в том, чтобы заставлять ребенка выйти из привычного для него изолированного состояния, или в том, чтобы силой сдерживать стереотипные движения. Оно должно помочь детям самим превратить свои движения в осмысленную, культурную деятельность, а это возможно только через отношения с другими людьми, когда смыслы интериоризируются и тем самым перестраивается вся психическая организация.

Проблемы взрослых с нарушениями развития не находились в фокусе непосредственных интересов Л.С. Выготского. Однако современные исследования показывают продуктивность использования идей культурно-исторической психологии в психологической работе со взрослыми людьми, имеющими нарушения развития.

Macarena Moreno (Испания), *Rosa Álvarez, Silvia Lobatón, Ana M^a López, Miguel Rojano* и *David Saldana* (Испания) в докладе «Ограниченная дееспособность и проблема доступности работы: взгляд взрослых с синдромом аутизма» отметили, что развитие человека и доступность для него приемлемой работы социокультурно обусловлены. Возможны как полноценное участие в жизни общества, так и изоляция (*social exclusion*). Для людей с нарушениями развития (или со специальными потребностями) нередко единственным вариантом оказывается изоляция, поскольку их участие в жизни общества посредством осуществления трудовой деятельности часто считается неприемлемым, а уровень оказываемой им поддержки и помощи явно недостаточен для их полноценного включения в жизнь общества.

По схожим причинам в большинстве исследований, посвященных данной проблематике, почему-то не принимается во внимание собственная точка зрения этих людей. Это относится и к исследованиям, касающимся аутизма. Между тем определенные коммуникативные способности людей с синдромом аутизма позволяют получить большой объем информации о том, как они сами видят свою жизнь и как воспринимают трудности, с которыми им приходится сталкиваться. В данном исследовании была проанализирована доступность работы для людей с аутизмом. Их спрашивали, как они оценивают доступность работы для себя, как воспринимают качество своей жизни, а затем сравнивали полученную информацию с данными о том, какую социальную помощь получали респонденты. Взрослые-аутисты находят структуру общества, с которой они сталкиваются, сбивающей с толку и трудной для понимания, а следовательно, и трудной для встраивания, адаптации (*excluding*).

Считается, что Л.С. Выготский не создал законченной теории личности. Однако все его работы пронизаны идеями о личности как свободном начале в человеке. Видение в человеке с нарушениями развития прежде всего личности — важное достижение современной гуманитарной науки.

Barbara B. Shadden (США) и *Patricia Koski* (США) в докладе «Конструирование социального Я у людей с афазией: когда язык как культурное орудие оказывается поврежденным» обратились к анализу влияния афазии на конструирование собственного Я.

Человек создает свое Я через взаимодействие с другими людьми. Его Я воспринимается другими в той мере, в какой он способен общаться с другими людьми. Искусство в этом деле зависит преимущественно от языка, использующего ситуационно приемлемые знаковые системы и другие культурные символы. Конструирование и презентация своего Я не требуют логически связанной системы знаков, однако человек должен использовать те знаки, которые понятны участвующим во взаимодействии другим людям и принимаются ими. Новые взаимодействия требуют переговоров относительно того, какие наборы знаков будут приемлемы. Метанарративы, институциональные рамки и разница в силе ограничивают эти переговоры, однако они всегда происходят. Когда переговоры завершены, каждый участник презентует свое Я с помощью средств, которые доступны ему в рамках оговоренного набора символов. Когда один или несколько человек, участвующих во взаимодействии, не могут использовать язык для презентации своего Я (что и происходит в случае афазии), то их воспринимают как некомпетентных в использовании культурных символов и они подвергаются риску быть неверно понятыми или исключенными из общения. Непонимание усиливается, когда человек взаимодействует с врачами, которые обычно презентуют себя как тех, кто может «исправить» проблему, и воспринимают человека с афазией как нуждающегося в «исправлении». Авторы утверждают, что и афазик, и значимые для него люди вынуждены использовать существенно отличающиеся наборы культурных средств, чтобы согласовать свое взаимодействие. Это не означает конструирования новой идентичности, поскольку всякая идентичность обновляется ситуационно, и нюансы конструирования и презентации своего Я стали относительно шаблонными. Скорее, задача здесь в том, чтобы обучиться новым навыкам, умениям.

Когда любое событие, полностью меняющее жизнь, вынуждает нас взаимодействовать в новых условиях и новыми способами, необходимо обратиться к нашим наборам культурных средств и проделать сознательную работу по созданию своего Я. Задача понимания процесса конструирования своего Я у людей с афазией (и у их близких) — это задача понимания того, как человек может грамотно справиться с данными локальными дискурсами, не прибегая к языку. Если язык необходим для конструирования собственного Я, как может человек создать свое Я без языка?

Основные вопросы, поднимаемые на конгрессе, как мог убедиться читатель, носили прикладной характер — обсуждались конкретные приемы и процедуры диагностической, коррекционной работы. Но и это можно выделить как общую тенденцию: предметом обсуждения подспудно высту-

пили и ценностные основания деятельности специалистов при работе с людьми, имеющими нарушения развития. Человек с нарушениями развития прежде всего субъект собственного развития, собственной жизни. И задача специалиста — помочь эту потенцию реализовать.

Psychology of disability: materials from the First International Congress on Activity Theory and Cultural-Historical Psychology Acting in Changing Worlds: learning, communication and minds in intercultural activities

I.A. Korepanova

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Age Psychology Department at the Moscow State University of Psychology and Education

E.M. Vinogradova

Postgraduate student at the International Department of Cultural-Historical Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education

The article gives a brief review of the problems concerning psychology of disability that were discussed on the First International Congress on activity theory and cultural-historical psychology Acting in Changing Worlds: learning, communication and minds in intercultural activities held by the International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR). The following topics were discussed on the Congress: techniques of and difficulties in revealing developmental disabilities; mediacy in developing activity; new approaches to teaching disabled children; psychological characteristics of adults with disabilities. All reports made on the Congress continue and expand, in one way or another, L.S. Vygotsky's ideas.

Keywords: psychology of disability, mediacy, L.S. Vygotsky, ISCAR, play, autism, visual impairments, diagnostics.