
Х. С. Замский

УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЕ ДЕТИ

**История их изучения, воспитания и обучения
с древних времен до середины XX века**

Приложение.
Дневник Е. К. Грачевой

**НПО «Образование»
1995**

ББК 74.3

3 26

Замский Х. С.

3 26 Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой. — М.: **НПО «Образование»**, 1995. — 400 с: ил. - 15ВЫ 5-88277-004-1

Автор книги Х. С. Замский представил результаты многолетних исследований развития учения о слабоумии в нашей стране и за рубежом.

4310000000-001
3 18В(03)-95 безобъявл.

ББК 74.3

ISBN 5-88277-004-1

Замский Х. С., 1995
Приложение, Грачева Е. К., 1995
Художественное оформление,
НПО «Образование», 1995

Об этой книге и ее авторе

Различия между людьми существовали всегда. К сожалению, наряду с индивидуально-психологическими особенностями, не выходящими за рамки нормы, встречаются и отклонения от нормального уровня развития, в частности — нарушения интеллектуальной сферы. Сегодня уже невозможно обозреть весь спектр наивных объяснений, которые приписывало "тому явлению" обыденное сознание на протяжении многовековой истории человечества. Из отрывочных свидетельств известно, что отношение к умственно отсталым людям бытовало самое разное — от жестокого преследования до благожелательного призрения. Однако лишь в новой истории была осознана проблема обучения и воспитания умственно отсталых детей с целью приспособления их к жизни в обществе.

Сегодня в большинстве стран мира детям с нарушениями интеллекта обеспечена возможность освоения несложной профессии, а также получения элементарных знаний, умений и навыков в пределах их ограниченных интеллектуальных возможностей. В нашей стране существует система специального (коррекционного) обучения аномальных детей различных категорий, в том числе и умственно отсталых. Разработаны и активно применяются на практике особые методы воспитания и обучения таких детей, что способствует наиболее рациональному использованию их возможностей и оптимальному включению их в жизнь общества.

В области коррекционной педагогики достигнуты немалые успехи. Однако наука *не* стоит на месте, предстоит сделать еще многое. А для этого необходимо отчетливо представлять весь тот путь становления данной отрасли науки и практики, который предшествовал ее нынешнему состоянию и обеспечил современный уровень ее развития. Наряду с предрассудками и заблуждениями, прошлое содержит немало ценных находок и открытий, которые необходимо осознать, развить и использовать.

В любой области человеческой деятельности опора на исторический опыт является необходимым условием прогресса. Вот почему труды ученых, посвятивших свои изыскания истории становления той или иной сферы научной и практической деятельности, представляют собой бесценный багаж знаний, необходимый любому специалисту.

Существует много работ, посвященных истории философии, естествознания и техники, педагогики и психологии. Специальным отраслям педагогической науки, к которым относится и олигофренопедагогика — наука о воспитании и обучении умственно отсталых детей, «повезло» меньше. Отрывочные сведения по истории этой отрасли разбросаны по разным, в большинстве своем — малодоступным, источникам. В силу этого данная книга представляет собой уникальный научный труд, который может рассматриваться и как подробное справочное пособие по истории олигофренопедагогики, и как всеобъемлющий учебник по данной дисциплине.

Книга Х. С. Замского впервые увидела свет в 1974 г. под названием «История олигофренопедагогики». С той поры и по сей день она остается источником, уникальным как по широте охвата исторического материала, так и по глубине его анализа. Второе издание было осуществлено в 1980 г. За прошедшие годы книга также вышла в переводе на ряд иностранных языков, что вполне объяснимо в связи с отсутствием в мировой литературе источников, сопоставимых с книгой Х. С. Замского по уровню анализа данной проблемы. Сегодня оба издания многолетней давности представляют собой библиографическую редкость и трудно доступны тем, кто испытывает в них острую необходимость, — исследователям проблем умственной отсталости и коррекционного обучения, дефектологам-практикам, студентам педагогических вузов.

Данная книга представляет собой фактически третье, значительно переработанное и расширенное издание монографии Х. С. Замского.

Хананий Самсонович Замский — представитель блестящей плеяды отечественных дефектологов, чьими трудами заложены основы российской специальной педагогики. Становление отечественной олигофренопедагогики советского периода изучено Х. С. Замским не только по книгам — он принимал в нем самое деятельное участие. Крупный специалист в области теории обучения умственно отсталых детей, Х. С. Замский основное внимание на протяжении многих лет уделял истории этой научной и практической отрасли. Им собран богатейший материал по этому вопросу, опубликован ряд работ, посвященных видным деятелям отечественной и зарубежной олигофренопедагогики. Многие имена, незаслуженно забытые, были им как бы заново открыты.

Данная книга вместила в себя плоды его многолетних историко-научных изысканий. Сегодня, когда обострено внимание к проблемам аномального детства, книга Х. С. Замского позволяет по-новому взглянуть на многие связанные с этим вопросы, обзрев их с исторической точки зрения. Выходя за рамки узкой специально-педагогической проблематики, она приобретает поистине общекультурное гуманистическое звучание.

От издателя

ПРЕДИСЛОВИЕ

Основной материал предлагаемой читателю монографии «История изучения, воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта» был опубликован в 1980 г. в книге «История олигофренопедагогики», изданной в качестве учебника для студентов дефектологических факультетов педагогических институтов.

За это время в жизни нашей страны произошли значительные события.

Распался Советский Союз, как единое государство. На его основе образовалось Содружество независимых государств, каждое из которых руководствуется своими принципами в политической, экономической и культурной жизни. Оформилась как самостоятельное государство Российская Федерация. Коммунистическая партия прекратила свое существование в качестве руководящей силы, насильно навязывавшей свою волю в решении всех политических, экономических, культурных проблем государства.

Анализ деятельности КПСС со времени Октябрьской революции показал, что она привела страну к политическому, экономическому и духовному кризису, а марксистско-ленинская идеология способствовала отрицанию общечеловеческих нравственных принципов. Исторические процессы рассматривались под углом зрения борьбы эксплуататорских и угнетенных классов. Именно эта классовая борьба признавалась движущей силой общественного развития. Даже мораль, нравственность, с марксистско-ленинских позиций, носит классовый характер. В. И. Ленин утверждал, что нравственно все, что служит интересам пролетариата, построению коммунизма. Время, сама жизнь показали утопичность идеи построения социалистического и коммунистического общества.

В свете этих идеологических концепций религия рассматривалась как опиум для народа. Преследовались и физически уничтожались священно-



служители, разрушались храмы. Вместе с этим была запрещена благотворительная деятельность не только церкви, но и других общественных организаций и частных лиц. Благотворительность, филантропия признавались средством обмана народа с целью отвлечь его путем подачек от классовой борьбы с их угнетателями.

Признание пагубного влияния на развитие нашего общества КПСС и ее идеологии открыло путь к обновлению всех сторон жизни бывшего советского общества. Приоритетными стали общечеловеческие ценности, которые должны лечь в основу духовного возрождения народа. Реабилитирована роль церкви.

Признана значимость благотворительной деятельности в решении многих социальных проблем, включая и помощь детям с отклонениями в физическом и психическом развитии. В эту деятельность включились религиозные, общественные организации и отдельные лица.

Политические противоречия, экономические трудности, социальное неблагополучие значительной части населения, экологические бедствия породили условия для снижения рождаемости и неуклонного роста числа детей с патологией физического и психического развития и, следовательно, повышения актуальности проблемы аномального детства.

Таковы те исходные методологические положения, которые были нами учтены при подготовке данного издания монографии, посвященной проблемам изучения, воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта. До последнего времени эта проблема привлекала к себе внимание в основном специалистов: дефектологов, психологов, медиков, педагогов и др. Между тем по своей актуальности и остроте она имеет общенациональный, общественный и государственный характер.

В России теория и практика воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта получила наименование «олигофренопедагогика», а лица, страдающие умственной отсталостью вследствие перенесенных функциональных или органических нарушений ЦНС—олигофренами.

Первые издания истории воспитания и обучения детей олигофрени выходили как учебник «История олигофренопедагогике». Заменяя название книги «История олигофренопедагогике», понятное узкому кругу специалистов, на «Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века», мы привлекаем внимание к этой проблеме широкого круга читателей.

1) *Олигофрения*—от греч. ολίγο—малый и φρεν—ум.

2) Данный учебник был переведен и издан за рубежом на японском и испанском языках.

ВВЕДЕНИЕ

В период коренных преобразований во всех сферах жизни российского государства необходимо обратить особое внимание на те социальные, экономические и экологические условия, которые способствуют распространению аномалий развития в детском возрасте. В последнее время эти условия стали особенно неблагоприятными.

Следует признать, что и в недавнем прошлом остро стояла проблема аномального детства. Однако, официальная статистика держала в строгой секретности количественные показатели распространенности психических и физических отклонений среди детей и взрослых.

Практика воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта—сравнительно молодая сфера человеческой деятельности.

Разработка теории этого вопроса началась еще позднее. Можно считать, что история практики и теории воспитания и обучения умственно отсталых детей не имеет и двухвекового прошлого. Но и за этот сравнительно короткий период своего развития теория и практика воспитания умственно отсталых достигли довольно значительных успехов. Завоевания в этой области науки и практики утверждались в процессе острой борьбы с противниками общественной заботы об этих детях. Острой была и продолжает быть таковой полемика по вопросам: кого считать умственно отсталыми, в какой форме помощи нуждаются те или другие категории умственно отсталых детей, каковы цели, задачи и пути воспитания и обучения этих детей и т. д.

В настоящей работе речь пойдет о тех детях с недостатками интеллекта, которые относятся к умственно отсталым. Характер отношения общества к умственно отсталым детям зависит от господствующих в обществе экономиче-

ских и политических условий, правовых, философских, религиозных взглядов, уровня развития культуры, народного образования, здравоохранения.

В последующих главах мы увидим, что на количественные показатели аномалий развития среди детей оказывают влияние степень выявляемости этих детей, критерии и методы диагностики патологии развития.

Среди детей с отклонениями в развитии наибольший процент составляют дети с недостатками интеллекта, что объясняется сравнительно большим многообразием факторов, которые могут вызывать это состояние.

В связи с этим возникает необходимость в углублении исследований в области аномального детства, которые служат целям совершенствования учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях. Кроме того, они обогащают теорию и практику общей педагогики, так как методы и приемы обучения и воспитания умственно отсталых детей могут быть успешно применены родителями и учителями массовых школ, осуществляющими индивидуальный подход к тем детям, которые не являются умственно отсталыми и вместе с тем испытывают трудности при усвоении более широкой и качественно совершенствующейся программы.

Кроме того, следует подчеркнуть, что все эти вопросы не могут быть в полной мере и успешно решены без творческого использования того, что было накоплено человечеством в ходе изучения рассматриваемых проблем.

Вопросы истории воспитания и обучения умственно отсталых детей привлекали внимание многих исследователей. Обычно публиковавшиеся по этим вопросам работы носили характер кратких исторических обзоров. Среди подобных обзоров, опубликованных до Октябрьской революции, наибольший интерес представляют статья Г. Я. Трошина «Детская ненормальность за последние сто лет» (1912) и статья В. П. Кащенко «Исторический обзор и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России» (1912).

В советское время вопросы истории олигофренопедагогики освещались в статьях профессора Д. И. Азбукина.

Самый значительный вклад в исследование истории зарубежной олигофренопедагогики внес советский олигофренопедагог Филарет Миронович Новик. Он является автором первой монографии—учебного пособия по истории воспитания и обучения умственно отсталых детей¹. Это пособие долгие годы было единственным поданному вопросу. Как первое пособие подобного типа оно не могло быть свободно от некоторых недостатков. К числу недостатков названного учебного пособия следует отнести то, что из поля зрения автора выпали многие аспекты и факты из истории олигофренопедагогики.

Предлагаемая вниманию читателей книга представляет собой итог многолетних исследований автора в области истории олигофренопедагогики. При работе над этой монографией были использованы отечественные и изданные

1) См.: Новик Ф. М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей.—М., 1939.

в нашей стране зарубежные литературные материалы. Кроме того, была привлечена та оригинальная зарубежная литература, которая пока еще не увидела свет в русском переводе. При работе над книгой были использованы также материалы государственных архивов. В ней впервые систематизированы основные этапы развития учения о слабоумии, этапы развития теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых детей за рубежом и в нашей стране.

Книга состоит из четырех частей.

В первой части дается общий обзор и характеристика основных этапов развития научных взглядов—клинических и психолого-педагогических—на ту форму аномального развития, которая обозначается термином «умственная отсталость». В этой части отражены общие тенденции и закономерности развития теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых, обусловленные экономическими, политическими и культурными факторами.

Во второй части книги раскрыто своеобразие развития теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых в крупнейших европейских государствах и в США до 70-х годов XX века.

В третьей части освещается история общественной помощи умственно отсталым в России до Октябрьской революции. Здесь показана борьба прогрессивной русской врачебной и педагогической общественности за организацию специальных учреждений для умственно отсталых, раскрыт тот вклад, который внесли отечественные специалисты в разработку теории и практики воспитания умственно отсталых.

Четвертая часть посвящена описанию развития теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых в нашей стране после Октябрьской революции. В последней главе этой части содержится краткая характеристика основных тенденций в развитии современной отечественной теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых. Этот обзор представлен кратко потому, что подробное изложение выходит за рамки анализа истории олигофренопедагогики и является предметом самой олигофренопедагогики.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОМОЩИ СЛАБОУМНЫМ И УЧЕНИЯ О СЛАБОУМИИ¹

Экономическая и социальная обусловленность характера отношений общества к аномальным лицам

На всех этапах своего развития человеческое общество не могло быть безразличным к тем, кто имел те или иные физические или психические нарушения. Этим аномальных лиц нельзя было не заметить, так как они требовали к себе особого внимания. Если это внимание им не оказывалось или оказывалось не в той форме и не в тех размерах, какого они требовали, аномальные лица становились тяжелым бременем для общества и источником таких социальных зол, как преступность, тунеядство, бродяжничество. Таким образом, у общества возникла необходимость определить свое отношение к аномальным лицам, их правовое положение, принципы, цели и необходимые для них формы помощи.

Характер отношения общества к этим лицам зависит от многих факторов. В первую очередь он определяется уровнем развития производительных сил общества, его экономикой, характером производственных отношений, а также такими надстроечными факторами, как политические, нравственные, религиозные, философские воззрения общества. На характер отношений к аномальным лицам оказывает непосредственное влияние уровень развития просвещения, здравоохранения, науки и культуры в целом. На разных этапах развития цивилизации у людей существовали разные критерии человеческой неполноценности, так как в зависимости от уровня развития производительных сил и культуры к физическим и интеллектуальным качествам личности предъявлялись разные требования. Нет сомнения в том, что по мере развития

1) Здесь и в дальнейшем мы пользуемся термином «слабоумие» для обозначения тех состояний, при которых наблюдаются разные формы и степени недостаточности интеллектуальной деятельности. Этим термином в настоящее время пользуются психиатры, дефектологи, юристы, социологи.

Необходимость в таком уточнении вызвана тем, что на некоторых этапах развития учения о слабоумии термин «слабоумие» не заключал того широкого обобщающего значения, какое он имеет в настоящее время. В некоторых государствах термином «слабоумие» и в настоящее время пользуются для обозначения только одной из форм, одной степени глубокой или легкой интеллектуальной недостаточности.

производительных сил и культуры к личности предъявляются возрастающие требования.

Когда люди владели лишь примитивными орудиями труда, неполноценными признавались только индивидуумы с сильно выраженными, грубыми физическими и психическими недостатками, которые лишали их возможности добывать себе пищу даже этими примитивными орудиями труда.

Иной критерий неполноценности устанавливается в условиях высоко развитого способа производства и усложняющихся социальных отношений. Здесь уже становится заметной неполноценность тех лиц, которые не могут овладеть каким-то образовательным и профессиональным цензом. Это лица с достаточно легкими степенями интеллектуальной недостаточности.

В условиях примитивного способа производства аномальные лица вследствие своей неприспособленности к борьбе за существование чаще всего погибали. Если же уровень развития производительных сил был настолько низок, что люди не имели избыточного продукта труда, то они искали способы освободить себя от бремени, какое представляли лица, не способные добывать себе пищу.

По мере совершенствования экономических и социальных условий общество возлагает на себя определенные обязанности по отношению к аномальным лицам, руководствуясь не только гуманистическими, но и социально-экономическими мотивами. Общество считает для себя более выгодным нейтрализовать ту социальную опасность, которая может от них исходить. И тогда для лиц с глубокими степенями слабоумия создаются учреждения с целью их призрения.

В условиях буржуазного общества в связи с накоплением знаний об аномальных лицах, в частности о сущности, типологии, психических и других особенностях слабоумных, а также под влиянием ряда других факторов, о которых более подробно речь пойдет ниже, отношение к слабоумным начинает носить все более дифференцированный характер. В отношении слабоумных с глубокими степенями умственной отсталости общество видит свой долг в их призрении, в отношении к слабоумным с легкими степенями умственной отсталости ставятся задачи их воспитания, обучения и привлечения к производительному труду. Так возникают приюты, специальные классы и школы.

Хотя современные развитые государства достигли значительного прогресса в организации помощи слабоумным, они стараются переложить заботу о них на филантропические организации. Это отрицательно сказывается на охвате слабоумных специальными учреждениями и не обеспечивает стабильности в их деятельности. В то же время нельзя считать нормальным полное игнорирование благотворительности в обслуживании аномальных детей, которое отличало политику советского государства в области аномального детства. Идеальной является такая система в организации помощи аномальным лицам, в которой государственная помощь сочетается с благотворительной.

В дальнейших разделах данной работы мы более подробно остановимся на своеобразии отношений общества к слабоумным на различных этапах его развития. Эти отношения, как уже отмечалось выше, нельзя рассматривать без учета социально-экономических условий жизни общества и без анализа состояния человеческих знаний о сущности слабоумия и его типологии.

(b-
I I Глава 1
ОТНОШЕНИЕ К СЛАБОУМНЫМ
В ДРЕВНОСТИ И СРЕДНИЕ
ВЕКА

§ 1. Избавление от детей-уродов в древнее время

Наука не располагает достоверными сведениями относительно положения аномальных людей в первобытном обществе. Однако есть данные, свидетельствующие о том, что в те времена лица, которые были не в силах участвовать в процессе добывания пищи, если не гибли сами, то их умерщвляли.

Те данные, которыми располагает наука о детоубийствах в Древней Греции (особенно в Спарте), по всей вероятности, относятся к детям с рано выявившимися тяжелыми уродствами. Такие убийства совершались в основном по отношению к детям с физическими уродствами, так как психические недостатки обнаруживаются лишь в более старшем возрасте. Следует отметить, что умерщвление аномальных детей в Спарте, которое имело место вплоть до IV—V вв. нашей эры, старались оправдать не только экономическими мотивами (Аристотель), но и евгеническими соображениями (Платон).

Надо полагать, что умерщвление детей-уродов имело место и в Древнем Риме. Иначе нельзя объяснить такое высказывание римского философа Сенеки (ок. 4 до н. э.—65 н. э.): «Мы убиваем уродов и топим тех детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового».

Известны случаи, когда в странах с низким уровнем развития производительных сил и в более позднее время слабоумные и дети-уроды оставлялись на произвол судьбы, без присмотра.

Такое отношение к аномальным детям отмечалось в ряде мест Индии вплоть до XIX века. Здесь таких детей оставляли в джунглях на произвол судьбы. Это давало в дальнейшем повод для легенд о детях, вскормленных дикими животными!

Английский психиатр В. Айрленд приводит об этом много рассказов. Среди них, очевидно, есть такие, которые отражают действительные факты.

1) См.: Айрленд В. Идиотизм и тупоумие.—СПб., 1880.

§ 2. Донаучное, раннее научное и мистическое объяснения душевной жизни человека

С глубокой древности вплоть до VI века до нашей эры еще не существовало научного объяснения психической деятельности. Эта деятельность не связывалась с работой мозга. Мозг еще не считался местом локализации ума. В это время всякое нарушение психики объяснялось влиянием таинственных темных сил.

По свидетельству Ю. Каннабиха¹, первые попытки найти естественное объяснение психическим заболеваниям были сделаны в VI веке до н. э.—в период формирования древней греко-римской медицины. Предполагается, что Пифагор (580—500 до н. э.) одним из первых высказал мысль, что ум помещается в головном мозге, а чувства—в сердце. Локализация рассудка в головном мозге знаменовала величайшее открытие, давшее толчок развитию новых направлений в медицине. Ведь в течение нескольких веков до этого открытия Пифагора считали, что умственные способности человека сосредоточены под диафрагмой, на границе грудной и брюшной полостей. Ум, рассудок обозначается в древнегреческом языке словом «френ» (φρην) именно потому, что оно первоначально обозначало диафрагму. Таким образом, «ум» и «диафрагма» в древнегреческом языке имеют общие обозначения.

Большинство последующих исследователей в области медицины уже не отходили от «мозговой» теории, а продолжали ее развивать.

Величайший медик древности Гиппократ (460—377 до н. э.) с деятельностью мозга связывал не только природу рассудка, но и природу эмоций.

Герофил из Александрии (IV в. до н. э.) впервые назвал мозг главным органом всей нервной системы, а врач Эразистрат (тоже из Александрии) считал возможным определять степень развития ума и способностей по площади поверхности мозга, разнообразию и глубине мозговых извилин.

В период раннего и особенно позднего средневековья (V—XIV вв.) на пути развития науки и культуры встала церковь, религиозная идеология.

Религиозная идеология средневековья подавляла жизнь, свободную мысль, преследовала научные знания и все то, что не согласуется с учением церкви. Эта идеология распространилась и на науку о психической жизни человека. Предаётся забвению и естественное объяснение психической деятельности человека. Начинается время так называемой демонологической трактовки нарушений психической деятельности. Душевные заболевания рассматриваются как одержимость злым духом.

Такой мистический взгляд на сущность душевных заболеваний поддерживался официальным духовенством и насаждался на протяжении всего средневековья. В начальный период эпохи Возрождения этот взгляд еще более закреплялся церковью, что было реакцией на утверждавшиеся новые

1) См.: Каннабих Ю. История психиатрии.—М., 1929.

идеологические веяния. Прогрессивные силы, отражавшие настроения и взгляды нового класса—буржуазии, повели борьбу с религиозной схоластикой, с невежеством и ратовали за развитие культуры и науки. Чем интенсивнее было распространение новых взглядов, нового миропонимания, тем более возрастало стремление церкви удержать свои позиции, власть и влияние на народ. Как известно, эта борьба церкви с зарождавшимися новыми веяниями в общественных взглядах вылилась в инквизицию, в физическое уничтожение представителей прогрессивных сил. Репрессиям подвергались и врачи.

Именно в этот период начались процессы над ведьмами. Специальная булла (послание) папы Иннокентия VIII (XV в.) обязывала судить людей, «находящихся во власти дьявола». Изданная в 1487 году инструкция «Молот ведьм» (как узнавать ведьм и одержимых дьяволом) привела к тому, что по всей Европе запылали костры, в которые бросали стариков, женщин и детей, поведение которых было ненормальным вследствие истерии или душевных болезней.

Все вышесказанное об отрицательном влиянии церкви на развитие научных взглядов на слабоумие и душевные заболевания в период средневековья в основном характерно для католической Европы.

В 1992 году папа римский Иоанн Павел II официально признал, что во времена средневековья католическая церковь, вводя инквизицию, проявила жестокость по отношению к ученым и другим людям, нанесла огромный вред ходу общественного прогресса.

Религиозные воззрения на слабоумных, как и все религиозные догматы, полны противоречий. Одни религии считают слабоумных «детьми Бога», другие—«детьми дьявола». Взгляд на слабоумных как на детей дьявола в большей степени был присущ католической религии.

Крайнюю непримиримость к слабоумным проявляли протестантские реформаторы Мартин Лютер (1483—1546) и Джо Кальвин (1509—1564), которые советовали сажать слабоумных в тюрьмы или бросать в реки.

В славянских государствах, где на слабоумных (юридических) смотрели как на «божьих людей» и «блаженных», их обычно окружали ореолом святости, с благоговением вслушивались в их бессмысленный лепет, усматривая в нем божественное пророчество. Нередко служители православной церкви, предписывая относиться к слабоумным с жалостью, оправдывали существование детей-идиотов и калек именем божьим, божьей волей и доказывали, что эти несчастные дети нужны в интересах людей и Бога, чтобы предоставить возможность верующим творить милость во имя Бош.

Таким образом, церковь, особенно православная, пробуждала чувства сострадания к аномальным лицам и часто была инициатором организации для них приютов, убежищ, благотворительных обществ и других мероприятий.



§ 3. Первая научная классификация душевных заболеваний

Ни инквизиция, ни костры не могли задержать развитие тех тенденций, которые все более укреплялись во взглядах ученых, в том числе и врачей.

Подлинно научные воззрения пробивали себе дорогу в героической борьбе с церковью. И в итоге в период средних веков произошло довольно значительное развитие научных знаний.

Уже в XIV—XV веках стали постепенно восстанавливаться понятия древних греков и римлян о душевных болезнях. Даже теологи стали признавать роль мозга в происхождении помешательств.

В мрачные годы инквизиции современник Галилео Галилея и Джордано Бруно профессор медицины в городе Базеле Феликс Платтер (1537—1614) посещает монастыри, тюрьмы, ведет наблюдение за душевнобольными, которые иногда находились в этих учреждениях. В эти годы врачи имели возможность наблюдать душевнобольных и слабоумных в специально созданных для них домах, которые впервые появились в XIV веке. С XV века для названных выше лиц стали открывать и лечебницы.

Во всех этих учреждениях ничто даже отдаленно не напоминало лечение. Это были, как тогда говорили, «места ужаса и безнадежности». пытки и наказания были учреждены в качестве основных лечебных мероприятий.

Наблюдения Платтера за душевнобольными были опубликованы в его трудах, увидевших свет уже после его смерти; В 1614 году была издана книга «Наблюдения», а в 1625 году «Медицинская практика». В этих трудах Платтер дает первую из известных психиатрам классификацию душевнобольных. Среди душевнобольных он выделяет четыре группы. В числе признаков, лежащих в основе классификации, Платтер указывает такие, которые характеризуют различные нарушения интеллекта, эмоций и физического состояния больного. Эти нарушения могут характеризоваться ослаблением или усилением, исчезновением или извращением той или другой психической функции, точнее—сознания. Важно, что все эти симптомы Платтер связывает с анатомо-физиологической этиологией: наследственностью, травмами головы, с нарушениями кровообращения, с отравлениями наркотиками, со старостью и, другими факторами.

Среди выделяемых Платтером четырех групп душевных болезней особый интерес для олигофренопедагогики представляют первая и третья группы.

Первая группа именуется Платтером *тепИз шБесПШаз*. К ней он относит лиц с разными степенями нарушения интеллекта, памяти, воображения. Платтер считал, что, если нарушены эти способности, возникает высшая степень слабоумия; избирательное нарушение воображения порождает малоспособность, примитивность; чисто интеллектуальные нарушения приводят к потере способности осуществлять суждение, быть критичным и правильно оценивать обстановку.

В третьей группе душевных болезней (*тепНз аНепаИо*) Платтер выделяет

форму врожденного помешательства—глупость. Дети этой категории плохо соображают. У некоторых из них речь нарушена или вообще отсутствует. Наблюдаются физические недостатки. Для этих детей характерны непослушание и упрямство.

Таким образом, Платтер был одним из первых психиатров, который выделил среди душевных заболеваний формы, характеризующиеся стойкими нарушениями интеллекта. В дальнейшем эти формы стали называться слабоумием. /~ ~

§ 4. Зарождение гуманистических тенденций в отношении к слабоумным в эпоху Возрождения

Хотя некоторые религиозные учения и пробуждали в народе жалость к слабоумным, в целом отношение к ним со стороны общества на протяжении всей истории древнего мира и средних веков нельзя назвать гуманным. Судьба слабоумных мало волновала общество. На них смотрели как на лиц обреченных, лишенных всего человеческого и, следовательно, не заслуживающих человеческой помощи и сострадания. Общество было озабочено лишь тем, чтобы оградить себя от тех, чье поведение так или иначе задевает его интересы.

В некоторых случаях общество пыталось извлечь какую-либо пользу из факта существования слабоумных лиц. Так, например, в Древнем Риме, а потом и в других государствах существовал обычай иметь при богатых дворах слабоумных—«дураков» на потеху хозяев и гостей. Этот обычай иметь при дворе подлинных дураков в дальнейшем переродился в обычай держать мнимых «дураков», так называемых шутов, которые, имитируя дурачества, нередко играли немаловажную роль в жизни дворов монархов, а порой и в политической жизни государства.

Раньше всех нашли возможность извлекать материальную выгоду из слабоумных служители религиозных культов. Они использовали слабоумных в качестве сборщиков подаяний. Это имело место в католических и православных монастырях. В Индии (штат Пенджаб) и по настоящее время есть религиозная секта, которая в основном существует за счет средств, собираемых слабоумными, именуемыми «чухас»—«крысиные дети». В этом штате слабоумных детей приводят в храм Шаха Даула Дарьяна—святого, покровителя и защитника слабоумных. Здесь жрецы учат детей выпрашивать милостыню. «Крысиные дети» приносят храму и его жрецам большой доход, так как в Индии существует поверье: у того, кто не пожалеет посланников Шаха Даула, в семье родятся слабоумные.

Есть указания на то, что не везде к рождению слабоумного относятся как к несчастью. Но в основе такого отношения лежат не религиозные, а меркантильные мотивы.

Американский психиатр Альберт Дейч в своей работе по истории психи-

атрии пишет о том, что иногда в бедных семьях Бразилии рождение слабоумного считалось скорее счастьем, чем горем, так как всегда успешно выпрашивающие милостыню слабоумные становились основными кормильцами семьи.

В древнее время и в период раннего средневековья слабоумные еще не представляли значительного социального зла и их судьба не вызывала серьезной озабоченности со стороны общества. То и другое было обусловлено отсутствием значительной концентрации населения в крупных городах. Слабоумные жили в разбросанных по той или иной стране маленьких населенных пунктах и почти не вступали в контакты с населением. Они общались лишь с членами своей семьи или немногочисленными соседями. В то время единственная общественная забота о слабоумных состояла в призрении некоторых из них в монастырях. Монастыри, как уже говорилось, получали от этого выгоду, так как использовали слабоумных для сбора подаяний или привлечения паломников, надеявшихся услышать из уст юродивых пророческие слова. (На Руси еще с XI века некоторые слабоумные призывались в Киево-Печерской лавре.)

Конечно, монастыри призывали лишь незначительную часть слабоумных. Большинство их вплоть до конца XVIII века скитались по дорогам, гибли от голода и бесприютности, так как семья часто не имела возможности или не хотела содержать слабоумного.

Эпоха Возрождения вызвала противоречивые явления в общественной жизни, в идеологии, во взглядах на природу человека, на его психическую деятельность. С одной стороны, духовенство все настойчивей и бескомпромиссно насаждало религиозную схоластику, мистические, «демонологические» теории в понимании природы психических заболеваний и в связи с этим, как отмечалось выше, обострились репрессии в отношении душевнобольных и слабоумных, с другой—в эпоху Возрождения наблюдается усиление борьбы прогрессивных сил общества с религиозным невежеством, ханжеским аскетизмом, со схоластикой, возвеличивается человеческий разум, осуществляется пропаганда человеколюбия. Естественно, что в орбиту этих новых веяний попадают и слабоумные, т. е. та часть общества, которая в наибольшей мере испытывает на себе окружающую их несправедливость. Понятно, что и в эту эпоху люди замечали лишь глубокие проявления слабоумия.

В эпоху Возрождения возникают, а затем все более развиваются гуманистические тенденции в отношении к слабоумным и другим аномальным лицам.

В это время лишенные разума люди начинают привлекать внимание философов, врачей, либераторов и педагогов. В литературе наблюдается определенный интерес и выражаются симпатии к лицам, которые хотя и лишены разума, но зато свободны от религиозных догматов, схоластики и лицемерия.

1) О е и 1 5 с Н А. Тье Мепану III ш Атепса.—N6» Уогк, 1946.

Философы используют образ «дурачка», чтобы на фоне его простодушия показать невежество, ханжество духовенства и чванливость аристократов. Этот прием позволяет показать, что многие из власть имущих глупее, чем общепризнанные дураки.

Так, виднейший гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский (1469—1536) в своем трактате «Похвала Глупости» сатирическим восхвалением Глупости и сопоставлением лжемудрецов с «глупыми» разоблачает тупость, ограниченность духовенства того времени и поет гимн подлинной мудрости и высокому разуму.

Врачи в эпоху Возрождения стремятся проникнуть в душевный мир психически больных, в том числе и слабоумных. Уже первые более глубокие соприкосновения со слабоумными выявили у них многие человеческие черты, наличие которых прежде отрицалось.

В эпоху Возрождения судьбы умственно отсталых впервые начинают привлекать внимание и педагогов.

Первым из представителей педагогики, высказавшим мысль о необходимости проявлять заботу о воспитании и обучении слабоумных, был знаменитый славянский педагог Ян Амос Коменский (1592—1670).

В «Великой дидактике» он писал: «Ведь кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям тупым, чтобы освободиться от природной тупости». И далее: «Кто по природе более медлителен и зол, тот тем более нуждается в помощи, чтобы по возможности освободиться от бессмысленной тупости и глупости. И нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могло бы помочь образование».

Ян Амос Коменский был глубоко убежден в возможности дать образование всем аномальным детям. В этой связи он писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания?— Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека».

В эпоху Возрождения возникла необходимость и в определении правового положения слабоумных. Это диктовалось теми сложными экономическими отношениями, которые складывались в буржуазном обществе и выдвигали множество имущественных проблем.

Раньше, чем в других государствах, правовое положение слабоумных определялось законодательством в Англии. Законы Англии уже в XIII веке стремились установить разницу между слабоумными (идиотами) и помешанными, так как это имело большое значение при решении имущественных вопросов. И слабоумные и помешанные относились к лицам, которые не способны управлять собой и своими делами. Идиотом признавался тот, кто

1) Коменский Я. Избранные педагогические сочинения.—М., 1956.—С. 206—207.

2) Там же.—С. 215.

3) См.: Збогшк уузозе 5колу рейаяб^ске V Prague.—Прага, 1958.—3. 27.

от рождения страдал недееспособностью; помешанным тот, кто становился недееспособным лишь на какое-то время.

Руководствуясь таким определением понятий «идиотия» и «помешанность», английские законы начиная с XIV века устанавливали такой порядок наследования имущества идиотов и помешанных: «Когда субъект признавался идиотом, все доходы с его имущества поступали в корону; когда же он признавался помешанным—корона брала на себя роль опекуна: охраняла его имущество и доходы и возвращала их или ему—в случае выздоровления, или наследникам—в случае его смерти» .

Это законодательство не стимулировало развития общественной помощи слабоумным, так как родственники слабоумных, чтобы не лишиться прав на наследование имущества, принадлежавшего этим слабоумным лицам, стремились доказать, что указанные лица не слабоумные, а помешанные.

В результате в Англии преимущественно открывались больницы для душевнобольных, в которые помещали и слабоумных. Специальные же учреждения для слабоумных в Англии развития не получили.

Глава 2

ВЛИЯНИЕ ВЕЛИКОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ БУРЖУАЗНОЙ РЕВОЛЮЦИИ НА ОТНОШЕНИЕ ОБЩЕСТВА К СЛАБОУМНЫМ

§ 1. Введение гуманного режима в больницах для душевнобольных. Развитие Ф. Пинелем учения о душевных болезнях и слабоумии

Перелом в отношении к слабоумным произошел в период Великой французской буржуазной революции (1789—1793).

Французская революция явилась той вехой, которая обозначила начало новой исторической эпохи. Она оказала огромное влияние на последующее развитие во всех без исключения областях знаний.

Большое влияние на общественное развитие оказала не только сама революция, но и те идеи, которые ее подготовили,—идеи французских материалистов. Ведя борьбу со всеми проявлениями средневековья, за формирование нового человека, свободного от феодальных оков, французские материалисты ратовали за гуманное отношение ко всем больным, обездоленным и возлагали на общество вину за тяжелую участь этих людей. Даже те скромные меры, которые были предприняты в период Французской революции, оставили глубокий след в истории человечества. Так, в 1793 году Конвент в Декларации прав человека и в ряде декретов объявил, что общественная помощь несчастным членам общества является священным долгом, что общество обязано обеспечивать работой тех, кто способен

1) А й р л е н д В. Идиотия и тупоумие.—СПб., 1880.—С. 351.

■ ŷ

работать, и обеспечить существование тех, кто не в силах работать. Это касалось душевнобольных, к которым относили и слабоумных.

Французская революция рассматривала общественную помощь не как дело благотворительности, не как милостыню, а как обязанность государства. Великая французская революция провозгласила этот гуманный принцип, но ей не удалось претворить его в жизнь. Однако провозглашенные в период революции идеи дали толчок развитию новых взглядов общества на свой долг по отношению к аномальным лицам.

Французская революция сумела ликвидировать притеснения и пытки, которые до этого имели место в психиатрических лечебницах. Знаменитый французский психиатр Филипп Пинель (1745—1826) впервые снял цепи с душевнобольных во французских лечебницах Бисетре (1792) и Сальпетриере (1793).

Новый режим, основанный на принципе «Долой притеснения!», установил между врачами и больными отношения, основанные на доверии и внимании. Это создало условия для более глубокого изучения душевнобольных.

Пинель дал свою классификацию душевных болезней, на основании которой тупоумие и идиотия стали рассматриваться как две особые формы психозов.

-у

Пинель был одним из тех первых психиатров, рассматривавших идиотию как такое психическое заболевание, при котором наблюдается остановка в развитии интеллектуальных или аффективных способностей.

Пинель определяет это состояние «как более или менее абсолютное нарушение функций разума или чувства». Он правильно видит своеобразие идиотии в стойкости ее характера. Однако Пинель все еще продолжает придерживаться принятого в психиатрии взгляда, согласно которому идиотия—одна из своеобразных форм безумия (амения).

Само понятие «идиотия» Пинель чрезвычайно расширяет и распространяет на многие состояния, которые резко отличаются по глубине нарушений интеллекта и чувств. Так, Пинель различает 4 вида идиотии:

- 1) состояние, близкое к животному. Оно характеризуется полной дикостью, отсутствием всех чувств, вплоть до физических потребностей;
- 2) состояние, при котором имеются некоторые понятия и физические потребности;
- 3) глупость—состояние, при котором в какой-то степени имеются разум и речь;
- 4) имбецилизм—состояние, при котором у субъекта наблюдается постепенное ухудшение некогда имевшегося разума.

Таким образом Пинель хотя и нечетко, но различает две клинические формы слабоумия—врожденную и приобретенную.

Сам Пинель непосредственно не занимался углубленным изучением тех форм психозов, которые он относит к идиотии.

§ 2. Учение Эскироля о слабоумии

Одним из первых врачей, посвятивших свою деятельность преимущественно изучению идиотии, был ученик Пинеля Жан-Этьен-Доминик Эскироль (1772—1840).

До Эскироля врачи считали идиотию такой же болезнью, как помешательство, безумие. Эскироль впервые указал на то, что идиотия—не болезнь, а состояние, которое, с его точки зрения, характеризуется тем, что при нем умственные способности никогда не проявлялись или же не развились в течение жизни.

Эскироль впервые четко разграничил врожденное и приобретенное слабоумие. Он отнес идиотию к аменции и образно сравнил ее с бедняком, который был вечным бедняком. Наряду с аменциями Эскироль выделил дементных слабоумных. Их состояние ума он сравнивал с состоянием постепенно разоряющегося богача.

Для обозначения более легкой формы идиотии Эскироль ввел понятие «имбецилизм». До Эскироля термин «имбецилизм» применялся в разных аспектах. В одних случаях он употреблялся как синоним термина «идиотия», в других—этим термином обозначалась клиническая группа слабоумия, соответствующая более позднему пониманию деменции. Для обозначения одной из градаций слабоумия Эскироль ввел термин «умственная отсталость»?

Эскироль—автор ряда многоплановых классификаций слабоумных. Выше мы уже отмечали вариант классификации, в основе которой лежит клинический признак—врожденное и приобретенное слабоумие. Второй вариант классификации—это деление слабоумных по степени отсталости на идиотов, имбецилов и умственно отсталых. Эскироль установил связи между клиническими признаками и глубиной отсталости. Он придерживался того мнения, что идиотия—это врожденное слабоумие, а умственная отсталость—приобретенное. Имбецильность же может быть врожденной и приобретенной.

Эскироль ввел и симптоматическую классификацию. При этом в качестве ведущего симптома он выделил состояние речи слабоумных. Так, на основе состояния речевого развития Эскироль различает пять групп или категорий слабоумных:

- 1) имбецилики первой степени, имеющие свободную и легко понимаемую речь;
- 2) имбецилики второй степени, имеющие легко понимаемую речь и ограниченный запас слов;
- 3) идиоты первой степени, пользующиеся короткими словами и фразами;
- 4) идиоты второй степени, пользующиеся только односложными словами и выкриками;
- 5) идиоты третьей степени, не имеющие никакой речи.

По мере накопления Эскиролем большего количества наблюдений он все

более уточняет характеристики слабоумных и вводит новые признаки для классификаций.

Его уже не удовлетворяет только речевой признак. Поэтому он дополняет характеристики слабоумных некоторыми показателями, выражающими эмоциональные качества отдельных групп слабоумных, возможности и перспективы их развития.

С этой точки зрения Эскироль делит слабоумных на две группы: а) послушные и услужливые субъекты, оказывающиеся в состоянии приобрести лишь небольшой объем знаний;

б) субъекты с неравномерным развитием способностей и неустойчивым поведением.

Таким образом, Эскироль не выработал вполне его удовлетворявшего универсального определения сущности слабоумия, не дал единой классификации слабоумия. Он пользовался несколькими классификациями, имевшими в своей основе разные критерии.

Все это служит свидетельством глубины исследований Эскироля, показателем понимания им сложности того явления, состояния, которое мы теперь называем слабоумием.

Следует также отметить, что Эскироль делал попытки установить взаимосвязь между симптомами слабоумия. Но эту задачу он не мог решить при современном ему уровне развития науки. Ведь вопросы корреляции этиологических, клинических, анатомо-физиологических, симптоматических, психологических, социальных и других признаков слабоумия не решены и в наши дни и продолжают оставаться одной из главных проблем учения о слабоумии.

Можно утверждать, что именно Эскироль положил начало клиническому и психологическому изучению слабоумия.

После Эскироля изучение слабоумия стало самостоятельной психиатрической, а в дальнейшем и психолого-педагогической областью исследования.

Основные положения Эскироля о слабоумии легли в основу всех последующих исследований и учений в этой области.

Учение Эскироля о слабоумии относится к тем счастливым находкам в науке, которые стимулировали развитие теории психиатрии. Даже критика некоторых не принимавшихся психиатрией взглядов Эскироля служила эффективным толчком к зарождению новых теорий, новых учений в области клиники и даже психологии слабоумия.

Таким образом, рожденные Великой французской буржуазной революцией исследования Пинеля и Эскироля показали, что идиоты не представляют собой единой группы индивидуумов, как это считалось раньше. Среди них стали различать субъектов с различными возможностями. Некоторые перестали казаться безнадежными.

§ 3. Первые опыты воспитания и обучения слабоумных (деятельность Жана Итара)

В конце XVIII и в начале XIX века среди врачей, педагогов, общественных деятелей складывается убеждение, что слабоумные нуждаются в специальных учреждениях, где за ними был бы обеспечен уход.

Возможность обучения слабоумных вызвала большие сомнения. Врачи и педагоги даже не пытались обучать слабоумных, так как считали это бесполезным.

Не убедили общественность и высказывания известного швейцарского педагога Песталоцци (1746—1827), отражавшего в педагогике идеи Французской буржуазной революции о необходимости воспитывать и обучать «тупоумных». Песталоцци имел в виду не глубоко отсталых, а детей с более легкими формами отсталости; для них он рекомендовал открывать специальные воспитательные дома. Песталоцци называл и некоторые педагогические принципы работы с «тупоумными»: посильность обучения, использование дидактических материалов, сочетание умственного и физического воспитания, соединение обучения с производительным трудом. Идеи Песталоцци не нашли поддержки со стороны его современников. Для их реализации еще не были подготовлены экономические и социальные условия.

Несмотря на укоренившийся в общественных взглядах скептицизм в отношении возможности и целесообразности заниматься воспитанием и обучением слабоумных среди врачей, а затем и педагогов появлялись отдельные энтузиасты, которые вопреки скептическому отношению к их деятельности все же делали попытки заниматься призреванием, воспитанием и обучением слабоумных детей.

Многие историографы лечебной педагогики утверждают, что впервые возможность воспитывать и обучать слабоумных практически была доказана знаменитым французским психиатром Жаном Итаром (1775—1838)—главным врачом Национального института глухонемых в Париже.

Побудившие к тому обстоятельства носили случайный характер. В 1799 году в лесах Авейрона на юго-востоке Франции охотники нашли совершенно одичавшего мальчика в возрасте 11 —12 лет, который был мало похож на человеческое существо. Все его поведение свидетельствовало о том, что дикий образ жизни стал для него привычным. Он находился в непрерывном движении, кусался, царапался.

Мальчик был доставлен в Париж, где к нему был проявлен всеобщий интерес. Предполагалось, что он является человеком, выросшим вне цивилизации. Этот мальчик должен был разрешить многовековой спор: какое влияние оказывает цивилизация на человека? Некоторые философы и педагоги утверждали, что ребенок от рождения получает все идеальные человеческие качества вплоть до идей и нравственных понятий, в процессе же воспитания под воздействием пороков цивилизации человеческая личность уродуется. И вот наблюдения за одичавшим мальчиком («дитя

природы»), которому дали имя Виктор (его еще называли Авейронским дикарем), должны были пролить свет на проблему о влиянии природы и цивилизации на человеческую личность.

Мальчиком заинтересовалась Французская академия наук.

Знаменитый французский психиатр Пинель, обследовавший Виктора, признал, что он неизлечимый идиот, который не подлежит воспитанию. Все органы чувств мальчика были абсолютно не развиты, движения носили некоординированный и хаотичный характер. Он обладал одной лишь способностью—хватанием. У него не было обнаружено никаких проявлений умственных способностей.

Французская академия поручила заняться мальчиком врачу Национального института глухонемых Итару. Тот с большим энтузиазмом приступил к воспитанию Виктора, полагая, что он имеет дело отнюдь не с идиотом, как утверждал Пинель, а с одичавшим человеком.

Итар, разделяя взгляды сенсуалистов, признававших, что основой всей психической деятельности человека являются его чувства, решил использовать в процессе воспитания Виктора методы, основанные на развитии чувств (физиологическое обучение). Этот метод раньше применялся первым учителем глухонемых во Франции **Я. Перейра (1715—1780)**.

Итар понимал свою задачу несколько упрощенно. Он начал обучение с развития у мальчика одного органа, полагая, что одновременная работа над развитием нескольких органов чувств не даст эффекта. Развивая орган слуха, Итар выключал зрение, завязывая воспитаннику глаза; развивая органы зрения, закрывал уши мальчика и т. д. В процессе развития органов чувств он использовал систему тренировочных упражнений.

Одновременно Итар воспитывал у мальчика социальные качества. Вначале он создавал ему обстановку, близкую той, в которой мальчик находился раньше. Затем постепенно эта обстановка приближалась к той, в которой обычно живут люди.

Итар воспитывал у Виктора человеческие потребности, привязанности, стремление к комфорту, разборчивость в пище, чистоплотность. Много внимания он уделял воспитанию речи. В этом плане Итару удалось добиться многого. Виктор стал различать температуру воды, мог фиксировать взгляд на предметах, стал разборчив в пище, очень привязался к няне, соблюдал элементарные гигиенические требования, испытывал страх перед опасностью, научился складывать из букв отдельные слова и пр.

Итар убедился в том, что Пинель справедливо считал Виктора идиотом. В то же время вопреки пессимистическим взглядам Пинеля Итар, как уже говорилось, достиг результатов, вполне оправдавших его тяжелый труд. Итар не сделал Виктора нормальным человеком. Однако он убедил окружающих в том, ■ что даже самые глубокие идиоты небезнадежны и способны к совершенствованию. Определил Итар и тот путь, которым, по его мнению, нужно следовать при воспитании идиотов,—развитие с помощью тренировочных упражнений органов чувств и моторики. Опыт Итара был положен

в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных, которые создавались в первой половине XIX века.

§ 4. Зарождение и развитие медико-педагогического, филантропически-христианского и педагогического направлений общественной помощи слабоумным

¹ Итар воодушевил других врачей продолжить его опыт по воспитанию слабоумных.

В 1828 году французские врачи Фсррю и Лере открыли отделение для идиотов при психиатрической лечебнице в Бисетре.

В 1831 году такое же отделение открыл врач Фальре при больнице в Сальпетриере.

В 1833 году доктор Ф. Вуазен основал самостоятельное учреждение для слабоумных в Париже—Ортофренический институт.

В 1841 году Сеген открыл в Париже частную школу для идиотов.

В том же году в горах Швейцарии доктор Гуггснбюль открыл учреждение для идиотов и эпилептиков.

В 1848 году открылось первое медицинское учреждение для слабоумных в США.

Таким образом было положено начало медико-педагогическому направлению в развитии помощи слабоумным. Нет сомнения в том, что приоритет в этой форме обслуживания слабоумных принадлежит французским психиатрам, открывавшим отделения для слабоумных при психиатрических больницах или же создававшим самостоятельные учреждения, в которых проводились лечебно-педагогические мероприятия по развитию физических сил, моторики и главным образом органов чувств. Из этого направления развилась так называемая лечебная педагогика, основанная на синтезе медицины и педагогики. Медико-педагогические учреждения в дальнейшем обслуживали аномальных детей разных категорий. Среди них были слабоумные, дети с нарушением поведения, дети-психопаты. Такого рода учреждения возникли в России во второй половине XIX века. Это были руководимые врачами частные, платные учреждения. Почти одновременно судьба слабоумных стала привлекать внимание пасторов и педагогов, которые положили начало филантропически-христианскому и чисто педагогическому направлениям в развитии помощи слабоумным.

Инициатива в организации филантропически-христианской формы помощи слабоумным исходила главным образом от пасторов или же от лиц, решивших посвятить себя «богоугодному» делу, каким считалось оказание помощи слабоумным и другим аномальным лицам.

В своей деятельности эти люди руководствовались такими мотивами: «Все люди должны приобщаться к Богу. Слабоумные живут, не зная слова божьего. Забота о слабоумных—выполнение христианского долга. Это благое дело зачтется на том свете».

Для слабоумных создавались приюты при монастырях, при различных религиозных организациях и монашеских орденах и частные благотворительные приюты.

Деятельность этих учреждений была направлена на воспитание набожности, благочестивости, аскетизма, чувства благодарности к своим благодетелям.

Начало этому филантропически-христианскому направлению помощи слабоумным было положено в Германии, когда пастор Хальденванг открыл в 1835 году в городе Вильдеберге приют для слабоумных. В дальнейшем в Германии это направление представляли пасторы Й. Пробст, Диссельхоф, К. Бартхольд, Х. Зенгельманн и другие.

В Англии первый приют с благотворительными целями был открыт мисс Уайт в 1846 году в Лондоне.

Идеи педагогического направления, как уже отмечалось выше, были впервые высказаны в работах Яна Амоса Коменского, а затем получили развитие в трудах Песталоцци. Практическое осуществление педагогических мероприятий в отношении слабоумных началось в первой четверти XIX века. Самые ранние из этих мероприятий—организация занятий для малоспособных учащихся начальных школ Германии в городе Зайтце в 1803 году

Первыми педагогическими учреждениями для слабоумных были также приюты и частные школы-пансионы.

Если учреждения первых двух направлений обслуживали преимущественно глубоко отсталых, то учреждения педагогические—главным образом детей с легкими формами отсталости.

В задачи этих учреждений входило дать воспитанникам общее образование, трудовую подготовку и таким образом оказать помощь обычной школе, освободив ее от детей, мешающих нормальной работе.

В 1842 году немецкий педагог К. Зегерт открыл школу для слабоумных в Берлине.

В дальнейшем, со второй половины XIX века, педагогическое направление в организации помощи умственно отсталым детям стало ведущим. Основным типом учреждений для слабоумных стали вспомогательные классы и вспомогательные школы для детей с легкими формами умственной отсталости.

Все названные направления возникли почти одновременно и продолжают существовать и в наше время.

Хотя каждое из этих направлений имело свои особенности (цели и методы воспитания, тип учреждений), они развивались не изолированно друг от друга. Врачи, занимавшиеся лечением и воспитанием слабоумных, не могли обойтись без использования в работе соответствующих педагогических средств. Педагоги не могли решать свои задачи без врачебной помощи. И в чисто христианских учреждениях с детьми велась врачебная и педагогическая работа. Правда, не всегда медицинское и педагогическое направления в работе со слабоумными мирно уживались и поддерживали друг друга. Полное

сотрудничество этих направлений наблюдалось преимущественно в первой половине XIX века. Во второй половине XIX века, особенно в 80-х годах, поднялся острый спор по поводу того, кому должен принадлежать приоритет в воспитании слабоумных—врачам или педагогам.

Этот спор приобрел особенно острый характер в Германии в связи с тем, что там в середине XIX века глубоко отсталые находились вместе с детьми со средними и легкими формами отсталости. Возникали такие воспитательные проблемы, которые должны были решать и врачи и педагоги. Тем и другим казалось, что их методы являются более важными. К тому же во второй половине XIX века медицина достигла больших успехов в изучении слабоумных, что поднимало авторитет этой науки.

В результате спор между врачами и педагогами закончился не в пользу педагогов: с 1885 года в Германии все учреждения для слабоумных были переданы только врачебному руководству, а педагоги обязаны были получить медицинское образование. Такая категоричность в решении вопроса о приоритете врачей в учреждениях для слабоумных была отвергнута в **1891** году.

К этому времени в Германии сложилась дифференцированная система учреждений для разных категорий слабоумных. Учреждения для глубоко отсталых были переданы врачам, а учреждения для детей с легкими формами отсталости—педагогам. Когда же вспомогательные школы окончательно утвердились как особый тип учебного заведения, в них был полностью восстановлен приоритет педагогов.

§ 5. Первая критика интеллектуалистической концепции в учении о слабоумии

В первой половине XIX века было мало сделано для организации широкой общественной помощи слабоумным, определились лишь основные направления и формы обслуживания этих лиц. Вместе с тем в это время были достигнуты значительные успехи в изучении слабоумных.

Исследования слабоумия как особого состояния психической деятельности все более углублялись и велись в новых аспектах. Появились новые концепции в понимании сущности слабоумия и его типологии.

Уже в первой половине XIX века (еще при жизни Эскироля) возникали новые взгляды на сущность слабоумия, точнее на сущность идиотии (по терминологии того времени). Появлялись сомнения в том, что недостаточность ума является основной сущностью идиотии.

Высказывалось предположение о том, что недостатки рассудка, ума являются следствием каких-то других нарушений психической жизни человека.

Так, современник Эскироля французский психиатр **Бельом** (BeШоте) (1824) видит сущность слабоумия в нарушениях инстинктов. Исходя из этого, он кладет в основу классификации слабоумных состояние их инстинктов.



Ще́льом выделяет 5 групп слабоумных:

- 1) полные, глубокие идиоты. Отсутствует инстинкт самосохранения;
- 2) неполные идиоты. Имеют инстинкты, но едят, как животные;
- 3) имбецилы 1-й группы. Повинуются своим инстинктам, потребностям без участия интеллекта;
- 4) имбецилы 2-й группы. Поддаются воспитанию, способны к ручному труду;
- 5) имбецилы 3-й группы. Способны к рассуждениям и выполнению действий. Однако в процессе развития интеллект не достигает нормы.

С состоянием инстинктов связывают различные виды слабоумия и другие психиатры¹

Французский психиатр В. Соллье (V. ЗоШег) определяет слабоумие как нарушение внимания. При абсолютной идиотии произвольное внимание совершенно отсутствует, при простой—наблюдается слабость внимания, а при имбецилизме—неустойчивость внимания.

Интеллектуалистический взгляд на идиотию подверг критике и известный французский врач-педагог Эдуард Сеген.

Эдуард Сеген (1812—1880) считал, что недостатки ума идиота обусловлены нарушением волевой сферы. «Идиотия—это такое расстройство нервной системы, которое обнаруживается в полной бездеятельности всех или части органов и способностей ребенка, в отсутствии управления волей и, таким образом, в полной зависимости субъекта от наличных инстинктов». С точки зрения Э. Сегена, «типический идиот представляет собой существо, которое ничего не знает, ничего не может, ничего не желает». «Физически—он не может, умственно—он не знает, психически—он не желает. Он бы и мог, и знал, если бы только он хотел; но вся беда в том, что он прежде всего не хочет».

Эдуард Сеген, отказавшись от чисто интеллектуалистической точки зрения на сущность идиотии, придерживается чисто волюнтаристической концепции, впадая, таким образом, в другую крайность.

Не удовлетворяют Сегена и предшествующие классификации идиотии, в частности деление идиотии на врожденную и приобретенную. Не удовлетворяет его и классификация Эскироля по состоянию речи и глубине отсталости. Чтобы еще больше не запутывать классификацию идиотии, Сеген заявляет, что впредь он не будет ею заниматься. Однако свое обещание не выполняет. Оказывается, что он не может раскрыть свои взгляды на сущность идиотии, не отграничив ее от других состояний. Таким образом, вопреки своему намерению Сеген дает свою классификацию идиотии. В частности, он отграничивает идиотов от «отсталых». Идиотию Сеген считает остановкой

1) Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.—СПб., 1903.—С. XXVII.

2) Там же.

3) Там же.

в физиологическом и психологическом развитии ребенка; отстатый же не имеет этой остановки в развитии. Он развивается медленнее, чем нормальный ребенок, и вследствие этого между отсталым и нормальным разница становится очень большой.

Описание отсталого ребенка, которое дает Сеген, близко к характеристике, которую мы даем астении.

Идиотов Сеген характеризует в этом случае в сравнении с отсталыми как субъектов, умственному развитию которых мешает, с одной стороны, несовершенство самих органов и недостаточность нервной системы вследствие органических нарушений, а с другой—управления органами чувств со стороны воли. Идиоты находятся во власти инстинктов.

Наряду с идиотами и отсталыми Сеген выделяет группу имбецилов. Этим термином он обозначает субъектов, которые приобретают умственные расстройства с 8—15 лет под влиянием онанизма, умственного утомления, травму

Кроме того, Сеген подразделяет идиотию на глубокую и поверхностную. }
Следовательно, Сеген не выполнил своего намерения не запутывать классификации слабоумных. Более того, он внес в этот вопрос еще большую путаницу. Однако разработка учения о слабоумии не является главным в деятельности Э. Сегена.

Главное в его деятельности, о чем речь пойдет в последующих главах данной работы, состоит в разработке системы воспитания слабоумных.

Таким образом, Французская буржуазная революция оказала большое влияние на развитие гуманистических взглядов на слабоумных. Она создала условия для углубленного изучения слабоумия. Французские психиатры Пинель, Эскироль и другие дали первые определения понятия «слабоумие» и разработали первые классификации слабоумия, которые в дальнейшем служили основой для новых клинических и психологических исследований данной проблемы. Гуманистические идеи Французской революции и успехи в изучении слабоумных стимулировали развитие общественной помощи слабоумным. Мы еще не имеем оснований говорить о возрастании к ним общественного интереса в первой половине XIX века, поскольку судьбой слабоумных занимались отдельные лица, энтузиасты из чисто научных интересов или гуманных соображений. Этими первыми энтузиастами, посвятившими себя облегчению участи слабоумных, их «очеловечению», были врачи, пасторы, педагоги и общественные деятели.

В первой половине XIX века судьба слабоумных мало волновала широкие круги общества, со стороны властей чинились препятствия в осуществлении тех мероприятий, которые предпринимались по инициативе отдельных энтузиастов. Дело в том, что в то время глубоко отсталые еще не представляли большой социальной опасности вследствие их беспомощности и ограниченных контактов с окружающими.

В полную меру необходимость общественной помощи слабоумным была осознана лишь во второй половине XIX века—в период интенсивного развития капитализма и обострения в этой связи тех социальных причин, которые порождают аномальное детство.

В этот же период более остро встали такие социальные проблемы, как преступность, нищенство, борьба с которыми неотделима от проблемы общественной помощи слабоумным.

Глава 3

АКТИВИЗАЦИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПОМОЩИ СЛАБОУМНЫМ И РАЗВИТИЕ УЧЕНИЯ О СЛАБОУМНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX—НАЧАЛЕ XX ВЕКА

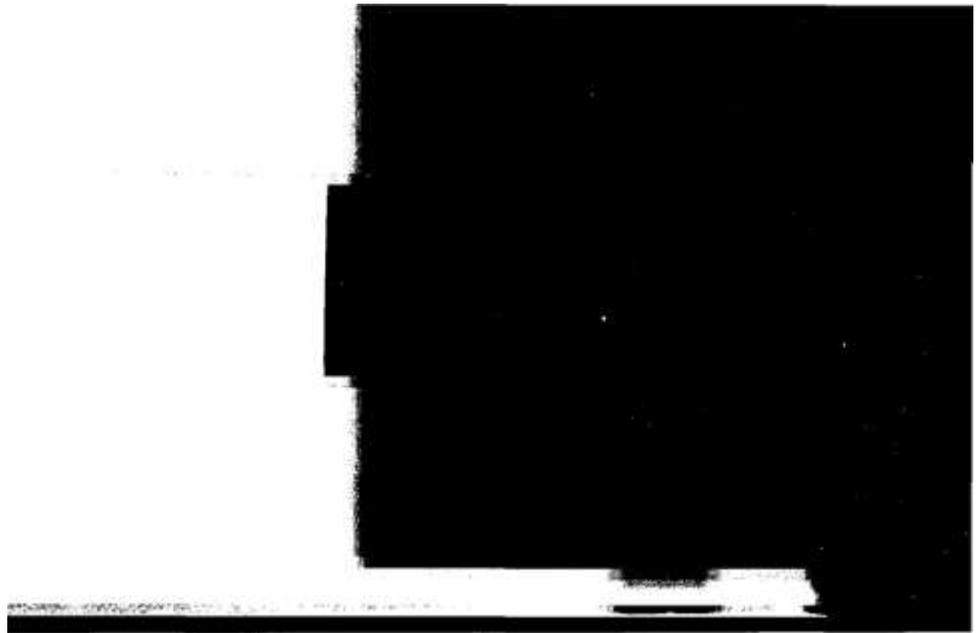
§ 1. Возрастание социальной остроты проблемы общественной помощи слабоумным во второй половине XIX века

Как уже отмечалось, особенно острый социальный характер проблема общественной заботы о слабоумных приобрела со второй половины XIX века.

Бурное развитие промышленности, дальнейшее укрепление буржуазной системы привели к усилению эксплуатации трудящихся, к резкому ухудшению их быта и как следствие этого к росту числа аномальных детей.

Здесь уместно подчеркнуть, что отказ от классового тенденциозного освещения исторических процессов с позиций советской идеологии не означает, что следует смягчать или затушевывать те негативные последствия, которые сопутствовали зарождению и укреплению капитализма, особенно на стадии первичного накопления капитала. Этот период характеризуется безудержной эксплуатацией рабочего класса, высоким травматизмом вследствие отсутствия охраны труда, тяжелыми условиями быта трудящихся. Применительно к рассматриваемой нами проблеме, особую значимость имеют и не потеряли актуальности труды К. Маркса и Ф. Энгельса, посвященные положению трудящихся на ранней стадии развития капитализма.

Губительное влияние буржуазной системы эксплуатации на положение трудящихся, семью, здоровье потомства глубоко раскрыл Ф. Энгельс в работе «Положение рабочего класса в Англии». «Каждое усовершенствование в машине,—пишет Ф. Энгельс,—отнимает у рабочих кусок хлеба, и чем значительнее это усовершенствование, тем более многочисленная категория рабочих остается без работы; каждое усовершенствование, следовательно,



влечет за собой для известного числа рабочих... нужду, нищету и преступления» .

В промышленности женский и детский труд начинают вытеснять труд мужской.

Капиталисты видели в этом прямую выгоду, так как женский и детский труд оплачивался ниже, чем мужской.

Хищническая эксплуатация женского труда приводила к почти полной беспризорности детей. Следствием этого было воздействие на детей различных вредностей.

Энгельс писал: «.. работа женщин совершенно разрушает семью; ведь если жена проводит на фабрике 12—13 часов в день, а муж работает не меньше... точсакова может быть судьба их детей? Они растут совсем без надзора, как сорная трава...» .И далее: «Женщины возвращаются на фабрику часто уже через три-четыре дня после родов, оставив, конечно, грудного ребенка дома...» .

Все эти вредные для здоровья детей обстоятельства, возникавшие из крайне ненормальных условий женского труда, усугублялись привлечением, как уже отмечалось выше, самих детей уже с 5—6 лет к изнурительному труду.

«Какую богатую коллекцию болезней создала эта отвратительная алчность буржуазии!—воскликает Ф. Энгельс.—Женщины, неспособные рожать, дети-калеки, слабосильные мужчины, изуродованные члены, целые поколения, обреченные на гибель, изнуренные и хилые,—и все это только для того, чтобы набивать карманы буржуазии!»

Таким образом, капиталистический способ производства привел к росту числа детей с патологическим развитием, и в частности детей с аномалиями в психическом развитии.

Все это побуждало врачей заниматься углубленным изучением заболеваний нервной системы и аномалий психического развития. Наиболее прогрессивные врачи вели борьбу за оздоровление условий труда женщин и детей в капиталистической промышленности.

К росту числа аномальных лиц не могут оставаться безразличными общественные деятели, педагоги, юристы и государства в целом. Становится очевидным, что аномальные лица являются своеобразным поставщиком антисоциальных элементов, если им не оказывается общественная помощь. Все это придает проблеме изучения слабоумных и помощи им большую социальную остроту.

Потребность в расширении исследований слабоумия и в совершенствовании системы общественной помощи слабоумным со второй половины XIX

1) Маркс К., Энгельс Ф. Соч.—Т. 2.—С. 366.

2) Там же.—С. 373.

3) Там же.—С. 374.

4) Там же.—С. 394—395.

века диктуется и нуждами народного образования. В передовых буржуазных странах вводится всеобщее начальное обучение. Это в свою очередь выдвигает проблему борьбы с неуспеваемостью, второгодничеством, которые часто бывают обусловлены патологией психического развития.

Таким образом, если раньше, в первой половине XIX века, внимание общества было обращено лишь на глубокие формы умственной отсталости, симптомы которых были очевидны, то теперь, в связи с развитием народного образования, стали выявляться лица с легкими формами отсталости, чье отставание в детском возрасте обнаруживается лишь в процессе обучения, а у взрослых в условиях работы на производстве. Эти лица с легкими формами отсталости стали особенно беспокоить общественность. Глубоко отсталые, как уже отмечалось, вследствие своей беспомощности и малой социальной контактности нуждаются в большой опеке, заботе, но они не представляют для общества значительной социальной опасности. В отличие от них, лица с легкими формами отсталости обладают определенной инициативой, вступают в широкие контакты с окружающими и, следовательно, могут представлять для общества большую опасность, если их жизнь будет вне контроля.

Поскольку дети с легкими формами умственной отсталости не справлялись с программами народных школ и становились для них обузой, их отчисляли из этих школ. В результате они оказывались на улице, пополняя резервы антисоциальных элементов.

Все это обостряло общественную значимость проблемы слабоумия. В связи с этим во второй половине XIX века главным объектом заботы и изучения становятся лица с легкими формами слабоумия.

Помощь слабоумным начинает рассматриваться не только как проявление гуманности, но и как социальная необходимость, как средство самосохранения общества.

В многочисленных трудах педагогов, врачей, общественных деятелей, социологов и юристов конца XIX—начала XX века приводится масса аргументов, подтверждаемых статистическими данными и экономическими расчетами, в пользу того, что государству выгоднее открывать учреждения для слабоумных, чем содержать суды и тюрьмы для правонарушителей.

В качестве примера приведем исследование немецкого врача из Дюссельдорфа Ландрата Клаусснера, который проследил судьбу потомства одной слабоумной нищенки, родившейся в 1740 году.

К 1893 году она в трех поколениях дала 834 потомка. Исследование судьбы 709 из них показало, что 100 человек родились вне брака, 181—занимались проституцией, 142—нищенствовали, 46—содержалось за счет общин, 76 человек были уголовными преступниками, в их числе 7 убийц.

По подсчетам Клаусснера, потомство слабоумной нищенки обошлось обществу в 5 млн. марок, в то время как на своевременное содержание этой нищенки в общественном учреждении понадобилась бы ничтожная сумма. Подобные исследования подготавливали общество к осознанию той опасности, которую таит его равнодушие к положению слабоумных.

§ 2. Основные аспекты и тенденции в изучении слабоумия во второй половине XIX—начале XX века

Внимание к легким формам умственной отсталости вызвало необходимость пересмотреть ранее существовавшие определения слабоумия, критерии этого состояния, классификации форм, степеней, видов слабоумия.

Со второй половины XIX века все более увеличивается удельный вес клинического и психолого-педагогического аспектов исследования слабоумия. Эти исследования в значительной степени направлены на разработку критериев дифференциации слабоумных по состоянию и перспективам развития их интеллекта. Эти данные были необходимы для решения вопросов о типах учреждений для различных категорий аномальных детей. Возросший к этому времени уровень развития психиатрии и психологии обеспечил возможность для подобных исследований.

■ Вторая половина XIX века характеризуется бурным развитием естественных наук. Большим толчком к развитию материалистических взглядов в биологии послужили вышедшие в свет книги Ч. Дарвина «Происхождение видов» (1859) и И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга» (1863). В этой работе И. М. Сеченов говорит о том, что основа всех без исключения проявлений психической жизни—рефлекторная деятельность центральной нервной системы. Этим Сеченов отвергал утвердившееся в веках убеждение в том, что работа мозга не подчиняется объективному изучению.

В психологии и педагогике все больше используется экспериментальный метод исследования.

Во второй половине XIX—начале XX века определились два направления в понимании характера и сущности слабоумия.

Представители первого направления основные усилия сосредоточивали на клиническом изучении слабоумия, на поисках его причины, на раскрытии материальной основы аномалий развития. Представители этого направления рассматривали слабоумие как состояние атипического развития в результате тех или других вредностей, нанесенных организму ребенка на разных стадиях его развития. Это направление в исследовании слабоумия наиболее полно было представлено за рубежом во второй половине XIX—начале XX века психиатрами В. Грингером, В. Айрлендом, Б. Морелем, Д. Бурневилем, В. Вейгандом, Э. Крепелином и др., в России—И. П. Мержеевским, П. И. Ковалевским, С. С. Корсаковым, В. П. Сербским, А. Н. Бернштейном, В. И. Яковенко, Г. И. Россолимо, Г. Я. Трошиным и т. д.

Второе направление исследования имело преимущественно психолого-педагогический характер. Сторонники этого направления—А. Бинэ, Т. Симон, Санте де Санктис и другие—основное внимание уделяли изучению легких форм умственной отсталости. Слабоумие понималось ими преимущественно как количественное отставание развития ненормального ребенка от развития его нормального сверстника. Исходя из подобного понимания сущности умственной отсталости, названные исследователи в основном занимались

изысканием путей выявления уровня психического развития ребенка. Их менее всего интересовали причины отклонений этого развития от нормы.

Разумеется, что эти основные направления исследования слабоумия развивались не изолированно друг от друга. Клиницисты проявляли большой интерес к психологическим аспектам изучения слабоумия и нередко в своих исследованиях пользовались данными и методами психологии. И наоборот, психологические и педагогические исследования умственной отсталости подкреплялись клиническими материалами. Однако отмеченные выше две тенденции в разработке проблемы слабоумия выступали достаточно рельефно.

Рассмотрим более подробно содержание и развитие этих двух направлений в исследовании слабоумия.

§ 3. Развитие анатомо-физиологического и этиологического направления в изучении слабоумия

Можно указать на большое число работ, посвященных изучению этиологии и анатомо-физиологии слабоумия. Но наибольший след в развитии этого учения во второй половине XIX—начале XX века оставили психиатры В. Грзингер, В. Айрленд, Б. Морель, Д. Бурневиль, В. Вейганд, Э. Крепелин.

Интересно отметить, что сами исследователи этиологии, патологической анатомии и физиологии слабоумия всегда осознавали сложность подобных исследований, ощущали недостаточность знаний, понимали несовершенство используемых ими методов.

В основном все исследователи этого направления сходились на том, что, как бы многочисленны ни были причины слабоумия, их можно объединить в 3 группы.

К первой группе относятся причины, действующие до рождения ребенка, *\ ко второй—во время рождения, а в третью группу объединяются причины, действующие после рождения ребенка.

К причинам первой группы относятся различные случаи неблагоприятной наследственности, неблагоприятные моменты в период зачатия и беременности, физическое состояние и возраст родителей и т. п.

К причинам второй группы относятся преждевременные роды, продолжительные и неправильные роды, наложение щипцов, асфиксия.

Причины третьей группы в основном носят соматический характер. Это болезни внутренних органов, нервной и эндокринной систем.

Все исследователи этого направления исходят из того, что в основе каждого психического расстройства лежат материальные изменения тех или иных органов. Одним из первых начало исследованию анатомо-физиологических изменений мозга идиотов положил немецкий врач Вильгельм Грзингер (1817—1868).

Ранняя попытка дать классификацию слабоумия по анатомо-физиологическим и этиологическим признакам принадлежит английскому психиатру Вильяму Айрленду (1832—1909). 36

Айрленд различает следующие группы идиотии в зависимости от лежащих в их основе расстройств:

1) генетический идиотизм (врожденный идиотизм). Сюда он относит все случаи идиотии, которые не могут быть точно объяснены. Это главным образом наследственные формы идиотии;

2) микроцефалический идиотизм;

3) экламптический идиотизм. Идиотизм, вызванный припадками, отличающимися от эпилептических тем, что они быстро следуют один за другим, а затем прекращаются, но оставляют изменения в структуре мозга;

4) эпилептический идиотизм, который вызывается последствиями эпилептических припадков;

5) гидроцефалический идиотизм (следствие водянки мозга);

6) паралический идиотизм;

7) кретинизм (Айрленд считает кретинизм одной из форм идиотии);

8) травматический идиотизм;

9) воспалительный идиотизм вследствие различных заболеваний мозга;

10) идиотизм вследствие лишения органов чувств: зрения и слуха.

Эта классификация причин слабоумия получила признание психиатров и до конца XIX века была исходной для других вариантов классификации.

Айрленд делает попытку указать те социальные факторы, которые в той или иной степени влияют на возникновение слабоумия. В этом вопросе Айрленд полностью разделяет курьезную точку зрения Эдуарда Сегена, высказанную им на лекции, прочитанной в Нью-Йоркском обществе врачей. Айрленд, как и Сеген, утверждал, что социальной причиной слабоумия является эмансипация женщин.

Точка зрения психиатров на прямую связь между функциональными и органическими расстройствами мозга была особенно ясно сформулирована на Парижском конгрессе психиатров в 1900 году.

На этом конгрессе русский психиатр профессор И. П. Мержеевский заявил, что анатомо-патологическая классификация слабоумия должна занять первое место среди других классификаций, так как она базируется на точном анализе строения нервной ткани и ее элементов и на точных эмбриологических данных.

На том же конгрессе французский психиатр Д. Бурневиль (1840—1909) представил свою анатомо-патологическую классификацию слабоумия. Он говорит о семи формах идиотии, которые обусловлены разными факторами: 1) хроническим менингитом; 2) хроническим менингоэнцефалитом; 3) остановкой в развитии мозговых извилин и поражением нервных клеток; 4) различными склерозами; 5) гидроцефалией; 6) остановкой развития мозга; 7) микроцефалией.

Некоторые исследователи значительно упрощают, вульгаризируют связь между анатомо-физиологическими нарушениями мозга и степенью слабоумия. Так, немецкий психиатр К. Гаммерберг (1865—1893) классифицирует умственно отсталых в зависимости от уровня развития мозга; при этом он

механически соотносит уровень психического развития слабоумного с определенным возрастом нормального ребенка. С его точки зрения, при самой глубокой идиотии большая часть мозговой коры останавливается в своем развитии на том уровне, который соответствует последнему периоду эмбриональной жизни. В этом случае субъект не способен ни к какому психическому развитию. По мнению Гаммерберга, при умственной слабости глубокой степени мозг в своем развитии не превосходит уровня развития мозга нормального ребенка раннего возраста. В этом случае развитие ребенка не превосходит развития пятилетнего ребенка. При легких формах умственной отсталости психическое развитие будет соответствовать шести-двенадцатилетнему нормальному ребенку. При такой отсталости мозг отличается лишь меньшим количеством нервных клеток.

Особое направление во взглядах на этиологию слабоумия создал французский психиатр Бенедикт Морель (1809—1872). Он положил начало учению о дегенерациях—вырождении.

Морель видел этиологию слабоумия в наследственных факторах. Умственную отсталость он рассматривал как определенную степень прогрессирующего вырождения, присущую четвертому поколению вырождающейся семьи.

Под вырождением Морель понимает скопление вредных влияний в течение ряда поколений. Эти отрицательные влияния от поколения к поколению все более усиливаются, наращиваются. На четвертой стадии накопления этих вредностей возникает идиотия. К этим вредностям Морель относит сифилис, алкоголь, туберкулез и пр.

Морель признает, что наличие тенденции к вырождению выражается во внешних признаках: неправильности носа, губ, глаз и т. д.

Учение о дегенерациях оказало большое влияние на развитие учения о слабоумии и получило развитие в трудах многих психиатров.

Наиболее четкое определение дегенерации дал в 1900 году французский психиатр Тюлье (ТпиНе). Он, как и Б. Морель, обозначает термином «дегенераты» всех умственно ненормальных субъектов.

Дегенерацию он определяет как «патологическое состояние субъекта, который, сравнительно со своими непосредственными старшими родственниками, значительно ослаблен в своей способности противодействовать психофизическим факторам и только в неполной мере проявляет в борьбе за существование свои природные данные. Это ослабление, проявляющееся постоянными симптомами, является прогрессирующим, без промежуточных регенераций; в конце концов получается полное уничтожение данного рода»¹.

К высшим дегенератам Тюлье относит таких субъектов, «которые, несмотря на более или менее выраженные психофизические дефекты и дисгармонии в своих способностях, делающие их не в полной мере способ-

ными участвовать в борьбе за существование или полностью приспособиться к окружающей среде, все же сохраняют все функции интеллекта».

Тюлье отмечает, что у этих «высших дегенератов» с самого раннего детства наблюдаются аномалии в чувствах, характере или интеллекте. У них наблюдаются беспричинные припадки гнева или большая инертность. Их речь запаздывает в своем развитии. У «высших дегенератов» часто наблюдаются беспричинные страхи, немотивированные симпатии и антипатии. Постепенно состояние этих субъектов все более ухудшается, поведение их становится аморальным и социально опасным. Среди «высших дегенератов» Тюлье различает ослабленных, интеллектуально неуравновешенных и впечатлительных.

И интеллектуально неуравновешенные субъекты и субъекты впечатлительные характеризуются такими признаками, которые никак не выражают своеобразия их интеллектуального развития.

С одной стороны, Тюлье отмечает, что умственные способности тех и других субъектов мало затронуты, а с другой, указывает на то, что у них крайне бедны представления, понятия, грубо нарушена логика; кроме того, он говорит о том, что у них имеется множество других интеллектуальных расстройств.

При характеристике дегенератов во всех случаях на первый план выдвигается недостаточность аффективного компонента мышления.

Таким образом, все эти характеристики дегенератов не создают ни клинического, ни психолого-педагогического образа аномального ребенка.

Французский психиатр Маньян (Ma^пап) в своих клинических лекциях об умственных болезнях (1897) по примеру Мореля всех умственно отсталых считает дегенератами или неуравновешенными и принимает классификацию наполовину этиологическую, наполовину анатомо-физиологическую:

1. Неуравновешенные в отношении интеллекта.

Сюда Маньян относит идиотов, которых в свою очередь подразделяет на идиотов с нарушениями преимущественно спинного мозга и идиотов с нарушениями головного мозга. К данной группе неуравновешенных, кроме идиотов, он относит слабоумных, которых подразделяет на дебилов, отсталых и имбецилов.

Для обозначения самых легких форм интеллектуальной неуравновешенности он пользуется термином «высшие дегенераты».

2. Неуравновешенные в отношении чувств.

К ним Маньян относит крайне подвижных субъектов, которых, кроме того, называет еще морально безумными.

3. Импульсивные, у которых главным образом нарушена воля.

Совершенно очевидно, насколько данная классификация дезорганизует представление о слабоумии. Отдельные компоненты психической жизни

¹) См.: О е с г о л у О. Ба с l a \$ 5 Ш с а l ю п с l e \$ е п Г а п к а п о г т а и х. —1905.

¹) См.: О е с г о л у О. Ба с l a \$ 5 Ш с а l т п й е к е п Г а п в а п о г т а и х. —1905.

человека оторваны друг от друга, облик слабоумного потерял свои основные признаки.

Учение о дегенерациях в какой-то степени лишило специфики понятие «слабоумие». Симптом интеллектуальной недостаточности перестал играть определяющую роль в характеристике слабоумия. Понятие «дегенерат» распространяется на множество различных состояний: на детей с недостатками интеллектуального развития и детей одаренных, но с патологией характера (бродяжничество, воровство, лживость, жестокость и т. д.). В связи с этим учение о дегенерациях в целом нельзя признать продуктивным в общей эволюции учения о слабоумии.

Вершиной анатомо-физиологического и этиологического направления в развитии учения о слабоумии начала XX века является учение немецкого психиатра **Эмиля Крепелина (1856—1926)**. Он первый объединил (1915) все формы слабоумия в одну группу под общим названием «задержка психического развития» и ввел термин *олигофрения* (от греч. «малоумие») для обозначения этой группы врожденных болезненных состояний.

Этиологию этих состояний Крепелин видит в наследственном вырождении или повреждении зародыша, а также в болезненных процессах, которым подвергся мозг в эмбриональном периоде развития. Крепелин отдает отчет в том, что современная ему медицина еще мало знает о природе этих состояний.

Он придерживался традиционной классификации олигофрении по степени дефекта: идиотия, имбецильность, дебильность.

Хотя Крепелин правильно понимает, что слабоумие—это не просто отставание от нормального развития, а своеобразное, патологическое развитие, он отдает дань психологическим концепциям своего времени и ошибочно считает, что критерием той или другой степени дефекта служит мера соответствия патологического развития нормальному.

Надуманность этой классификации очевидна. Исходя из этих позиций, Крепелин безосновательно приравнивает идиотию к состоянию нормально-го ребенка от 1 года до 6 лет, имбецильность—состоянию до 14-летнего возраста, дебильность—возрасту 14—18 лет. При этом он считает, что эти степени отставания могут быть более точно установлены по методу Бинэ и Симона.

В качестве самостоятельных форм олигофрении Крепелин выделяет монголизм и инфантилизм.

Учение Крепелина дало толчок для последующих исследований слабоумия как формы врожденной задержки психического развития.

Бельгийский психиатр **Жан Демор (1867—1941)** в своей классификации слабоумия по этиологическому признаку впервые четко отграничил причины отсталости, связанные с патологическими нарушениями организма ребенка, от причин внешних, зависящих от условий воспитания ребенка. Основным же критерием аномалии Жан Демор считал критерий педагогический, т. е. неспособность учиться и воспитываться в обычных условиях.

«Ненормальными,—пишет Ж. Демор,—мы называем тех многочисленных детей, которые обнаруживают различные аномалии нервной системы и вследствие этого не подлежат обычным методам воспитания»¹. И далее: «Отсталыми называются такие дети, которые вследствие психической слабости или аномалии не могут воспитываться обычными способами. Их психическая слабость и аномалии являются следствием прирожденной болезни, или позднейшего заболевания, или вредного влияния общих условий жизни на развитие индивидуума».

Жан Демор разделяет отсталых детей по этиологии на детей медицински и педагогически отсталых.

К медицински отсталым он относит тех, чье отставание в развитии связано с патологическими факторами, с вредностями, перенесенными ребенком в утробном периоде или раннем детстве.

К отсталым в педагогическом отношении он относит тех, которые в раннем детстве не получили должного воспитания в семье, или перенесли в детстве какие-либо болезни, или стали жертвами плохих методов воспитания в школе.

Педагогически отсталых детей Демор разделяет на пассивных и непослушных.

Детей, отсталых в медицинском отношении, он разделяет на идиотов первой, второй и третьей степени.

Идиотов первой степени он также именует нравственными дегенератами или слабоумными. Эти субъекты довольно значительно развиты умственно, но у них грубо нарушена волевая сфера. Их поведение антисоциально.

У идиотов второй степени умственная сфера поражена довольно значительно. Психическая деятельность у них элементарна и однообразна. Внимание поверхностное. Вследствие безынициативности, пассивности они в социальном отношении безопасны.

К идиотам третьей степени Ж. Демор относит субъектов с сильно выраженными нарушениями психической жизни. У них отсутствуют воля, внимание и все другие психические функции.

Таким образом, мы видим, что в группу медицински отсталых Ж. Демор относит лиц с достаточно грубыми нарушениями в интеллектуальной и аффективной деятельности, а для обозначения форм отсталости пользуется весьма упрощенной терминологией. Все степени слабоумия обозначаются одним термином—«идиотия».

Распространение понятия «отсталость» на детей с так называемой педагогической запущенностью привело к тому, что в Брюсселе количество умственно ненормальных детей в 1903 году исчислялось 12—18% от общего числа детей школьного возраста, в то время как в других странах, где диагноз «умственная отсталость» ставился только при наличии клинических показателей, к умственно отсталым относили не более 2%.

1) Д е м о р Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе.—М., 1909.—С. 164.

2) Там же.—С. 165.

Наиболее глубоко исследовал слабоумие в начале XX века русский психиатр **Г. Я. Трошин (1874—1938)**.

В своих взглядах на слабоумие Г. Я. Трошин исходил из того, что законы развития нормального и ненормального ребенка одни и те же. Но «в то время, как нормальные дети в сравнительно короткий срок проходят все стадии филогенетического развития, эволюция ненормальных детей идет крайне медленно и притом они проходят не все стадии филогенетического развития, а лишь некоторые, только низшие, не доходя до высших; смотря по стадии, на которой остановилось развитие, можно различать три главнейшие степени патологического недоразвития: идиотизм, имбецильность (слабоумие) и отсталость».

Г. Я. Трошин признает психологию отсталых лишенной динамики. Она представляется ему чрезвычайно статичной, однообразной, застывшей.

Г. Я. Трошин подверг анализу состояние классификаций слабоумия и систематизировал все признаки, которыми предшествовавшие исследователи характеризуют основные степени слабоумия. Основываясь на опыте в области изучения детской ненормальности, он рекомендует свою классификацию ненормальных. Эта классификация должна, по его мнению, преследовать практические цели, помогать диагностировать детскую ненормальность и дифференцировать помощь этим детям.

Г. Я. Трошин разделяет ненормальных детей на три группы:

- 1) группа психического недоразвития;
- 2) группа детских неврозов и психозов;
- 3) группа симптоматической ненормальности.

Все формы слабоумия Г. Я. Трошин, как и Крепелин, по существу относит к 1-й группе—группе психического недоразвития. Сюда он включает следующие формы психического недоразвития:

- 1) анэнцефалы—безголовые уроды, нежизнеспособные;
- 2) абсолютный идиотизм;
- 3) идиотизм типичный;
- 4) переходные степени от идиотизма к слабоумию;
- 5) слабоумие, или имбецильность;
- 6) отсталость.

Классификация Г. Я. Трошина отграничивает формы психического недоразвития от детских неврозов и психозов и от тех форм ненормальности, которые являются следствием соматической ослабленности ребенка или неблагоприятных условий жизни и воспитания.* Ведь смешение всех этих форм и состояний было основным и типичным пороком в учении о слабоумии ряда психиатров начала XX века.

Четкое же отграничение Трошиным слабоумия от других состояний способствовало углубленному изучению своеобразия интеллектуального и

1) Т р о ш и н Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей.—Пг., 1915.—С. XIII.

эмоционального развития слабоумных. Сам Трошин показал лучший образец подобных исследований.

§ 4. Развитие психолого-педагогического и социологического направлений в изучении слабоумия

Многие психиатры стали затрудняться при необходимости раскрыть сущность слабоумия и дать его типологию только на основании этиологических и анатомо-физиологических признаков, так как при одной и той же этиологии наблюдается множество различных степеней слабоумия и большое разнообразие симптомов. И наоборот, одни и те же симптомы имеют место у слабоумных, чье заболевание обусловлено различными этиологическими факторами. Это побуждало искать дополнительный, симптоматический критерий для разграничения различных степеней слабоумия. Одни использовали какой-либо один симптом в качестве решающего критерия для установления различных градаций слабоумия, другие—одновременно несколько. Этими критериями служили психологические оценки личности с точки зрения состояния интеллекта и аффекта, педагогические признаки (степень обучаемости) и социальные ('степень контактности и особенности поведения). Так возникло множество различных симптоматологических характеристик и классификаций слабоумных.

Некоторые психиатры и психологи рассматривали симптомы различных степеней слабоумия в связи с этиологическими факторами (Жюль Вуазен, 1893; Нойс (Буез), 1901; Сайте де Санктис, 1902; Бурневиль, 1897 и др.). В основном эти специалисты оперировали такими терминами, как «идиотия», «имбецилизм», «тупоумие», «слабоумие». Для более тонкой дифференциации они указывали их степени (например, идиотия первой степени, имбецилизм первой, второй степени и т. д.) или же вводили такие градации, как глубокая идиотия, абсолютная идиотия и т. д. Так, итальянский психиатр и психолог Санте де Санктис классифицировал умственно отсталых детей, которых он именовал «френастиками», по состоянию моторики, патологии нервной системы, времени нарушения центральной нервной системы и глубине отсталости. В заключение он пришел к выводу, что патогенез не может служить основанием для классификации, так как при одном и том же патогенезе может быть разная клиническая и психологическая картина дефекта. Он утверждал, что классификация чмеет смысл тогда, когда она является характерологической, т. е. когда в ней дается описание качественного своеобразия различных типов умственной отсталости. С этой точки зрения он подразделял умственно отсталых по состоянию их интеллекта на группы:

1. Интеллект идиотический. При данной форме нарушения интеллекта деятельность органов внешних чувств затруднена, объем внешних ощущений недостаточен. Наблюдается общая психическая тупость. Затруднено сосредоточение внимания. Понимание и память носят ограниченный характер. Воображение характеризуется крайней бедностью. Отсутствуют способности

43

. Представления о времени и месте отсутствуют. Отмечается замкнутость. Аффекты носят примитивный характер. Поведение, позы отличаются однообразием. Смех резкий, неадекватный. Appetit ненасытный. Речь страдает тяжелыми дефектами. Жесты и мимика бедны. Учиться эти дети не могут, но воспитанию поддаются.

2. Интеллект имбецилический. Понимание быстрое, но поверхностное. Большая неустойчивость внимания. Отсутствие критики, скудость логики, большая бедность обобщений и абстракций. Настроение экспансивное, сфера аффектов узка или извращена. Наблюдается склонность к аморальному поведению. Смех носит неадекватный характер, отмечается чрезмерная подвижность, раздражительность. Наблюдается склонность к коллекционированию. Речь имеет легкие дефекты.

Обучение этих детей малоэффективно, но воспитание возможно.

3. Интеллект дементный. Внимание неустойчиво. Понимание иногда нормальное. Память хорошая, особенно слуховая. Аффекты мало дифференцированы. Отмечается большая разница между интеллектуальным развитием и поведением. Больше нарушена аффективная сторона личности. Дети с таким интеллектом склонны разговаривать сами с собой, гримасничать.

Эти лица могут успешно заниматься. Однако в процессе воспитания возникают значительные трудности.

4. Интеллект эпилептоидный. Понимание замедленное, память ослаблена, логика нарушена, обобщения и абстракции затруднены, внимание нормальное. Настроение неустойчивое, большая импульсивность. Характер скрытый, мстительный, эгоистичный. Аффекты притуплены. Речь нормальная.

Эти дети учатся с трудом и плохо поддаются воспитанию.

5. Интеллект инфантилический. Эти дети отличаются хорошей памятью. Их настроение носит устойчивый характер. Воображение слабое. Аффекты повышены. Дети застенчивы, послушны, импульсивны, очень любопытны, подражательны.

Эти дети учатся с большим трудом, но легко воспитываются.

Приведенная выше типология служит прекрасной иллюстрацией того, насколько разнообразны проявления умственной отсталости.

Французский психиатр Бурневиль, как и Сайте де Санктис, является автором многих классификаций умственно отсталых. Это классификации анатомо-патологические, чисто симптоматические и др. Одну из них мы уже воспроизвели выше. Надо сказать, что сам Бурневиль испытывал неудовлетворенность всеми этими классификациями, так как не считал, что они имеют практическое значение; поэтому он полагал, что наибольший интерес должны представлять психолого-педагогические классификации.

Своей заключительной классификацией слабоумия он считал ту, которая приводится ниже. Согласно этой классификации, Бурневиль выделил 5 групп различных степеней слабоумия:

1. Абсолютная идиотия.

При этом виде идиотии отсутствует способность ходить, хватать, выпол-

нять самостоятельные действия. Речь, внимание и сознание отсутствуют. У одних нет потребности питаться, другие обжорливы, не имеют чувства сытости. У абсолютных идиотов постоянно истекают слюна и носовая слизь. Дефекация произвольна. Часто наблюдаются приступы крика. Многочисленные тики. Слух, зрение, вкус, обоняние и осязание как бы отсутствуют, хотя органы чувств с анатомической стороны могут быть совершенно нормальны. Общая чувствительность сильно нарушена; поэтому наблюдается индифферентное отношение к болевым ощущениям, к холоду, жаре. Ни родителей, ни ухаживающий за ними персонал не узнают. Абсолютные идиоты живут чисто вегетативной жизнью.

2. Глубокая идиотия.

У глубоких идиотов подвижность нарушена в меньшей степени, чем у абсолютных идиотов. Походка удовлетворительна. Хватание предметов недостаточное—большой палец либо совершенно не противопоставляется остальным, или противопоставляется недостаточно. Аппетит повышен. Чувство насыщения недостаточно. Вкус развит слабо. Слюнотечение недостаточное, что затрудняет жевание. Дефекация произвольна. Речь или отсутствует, или ограничена—повторяют несколько односложных слов.

Потребности выражают действиями или криками. Узнают своих родителей и персонал. Отдают предпочтение некоторым лицам. Часто наблюдаются музыкальные способности, скорее—музыкальная память. Запоминают услышанные мотивы и без умолку их повторяют.

Внимание поверхностное. Смотрят, но не видят. Слышат то, что им нравится, и совершенно глухи к звукам, которые их не интересуют. Обоняние и осязание нарушены или нормальны.

Какое бы то ни было сознание опасности отсутствует. Как и у абсолютных идиотов, у глубоких идиотов наблюдаются тики, навязчивые движения. Глубокие идиоты грызут ногти, царапают себя, кусают себя и других. Онанируют. Склонны к разрушениям. На первом плане у глубоких идиотов вегетативная жизнь. Однако, в отличие от абсолютных идиотов, они более опасны для окружающих, так как обладают способностью двигаться, хватать.

3. Имбецилизм в собственном смысле слова.

В этих случаях имеются интеллектуальные способности. Однако они носят ограниченный характер. Дети этой категории не в состоянии сравнивать, комбинировать. Абстрактные понятия усваиваются ими с трудом. Внимание носит поверхностный, неустойчивый характер. Память малоактивна. Воля неустойчива. У этих лиц отсутствуют внутренние стимулы к действиям. Они думают и действуют, как другие, подражая им или выполняя их волю.

Лица этой категории находятся во власти своих инстинктов. Среди таких детей много лунов, лентяев, трусов. Эти лица склонны к онанированию. Склонны к воровству, поджогам. Речь имеется, но произношение нарушено. Объем речи ограничен. Фразы неправильные, чаще всего отсутствуют глаголы. О себе говорят в третьем лице. Могут выполнять самые простые и

-однообразные работы после длительных упражнений. Чувства носят поверхностный характер. Общая чувствительность понижена.

4. Интеллектуальная отсталость, или легкая имбецильность.

При легкой имбецильности имеются интеллектуальные способности. Однако в своем интеллектуальном развитии дети отстают от нормальных сверстников. Внимание поверхностное, неустойчивое, однако оно поддается развитию. Эти дети имеют индивидуальные наклонности и способности к какому-либо роду деятельности,

5. Умственная неустойчивость.

Относящиеся к этой группе дети чрезмерно подвижны. Они не могут быть в покое. Без причины меняют места, вид деятельности, игру. Эта подвижность сказывается и в интеллектуальной деятельности.

Разработанная Бурневилем классификация включает самое полное описание различных степеней слабоумия. В течение многих десятилетий она считалась классической. Эта классификация помогала в решении многих организационных (определение типа и структуры специального учреждения, комплектование воспитательных групп) и методических вопросов.

Установившееся традиционное деление слабоумных (с некоторыми вариантами) на 3 категории: идиотов, имбецилов и дебилов—уже в начале XX века не удовлетворяет многих исследователей, так как эта градация не отражает всю типологию слабоумия. Такая классификация начинает представляться слишком упрощенной. В связи с этим ряд исследователей стремится к большей детализации классификаций слабоумия. Некоторые такие классификации более тонко характеризуют слабоумных с точки зрения этиологических, анатомо-физиологических и симптоматических признаков. Однако вследствие их сложности они становятся практически непригодными и имеют чисто академическое значение. Ярким примером подобной классификации может служить та, которая была представлена немецким психиатром Кёлле (Kolle) на 10-й конференции по вопросам лечения ненормальных детей (Цюрих, 1901).

Кёлле подразделяет слабоумных на две большие категории. К первой он относит так называемых примитивных идиотов, ко второй—вторичных идиотов. Примитивных идиотов он в свою очередь дифференцирует на малоспособных, слабоумных и идиотов. Каждую из этих категорий подразделяет на субъектов с врожденными физическими аномалиями, с приобретенными физическими аномалиями и без физических аномалий.

Каждая из этих групп делится на уравновешенных и неуравновешенных, наконец, и эти группы подразделяются на субъектов с простой слабостью психики, с усложненной психикой и с моральными аномалиями.

Естественно, что такая классификация, включающая больше 100 различных градаций, оказывается практически непригодной.

Приведенные выше описания и классификация слабоумных Сайте де Санктиса и Бурневилля нельзя отнести к чисто психолого-педагогическим и социологическим. Их будет правильнее отнести к симптомологическим, так

как они принимают во внимание и патогенетические факторы. В этих классификациях не выделяется какой-то один критерий в качестве основного. Они характеризуют слабоумных с точки зрения познавательной, эмоционально-волевой деятельности, личностных качеств.

Уже в конце XIX века делаются попытки брать в основу дифференциации слабоумия какой-то один основной критерий. Так, французский психиатр В. Соллье одним из первых ввел (1891) в основу классификации слабоумия социальный признак.

Идиота он считает субъектом экстрасоциальным, т. е. совершенно не способным принимать какое-либо участие в жизни общества. Такой субъект не представляет для общества никакой опасности. Он является для него только бременем, поскольку общество обязано о нем заботиться.

Имбецила он считает антисоциальным субъектом. В оценке его социальной роли Соллье допускает чрезмерный пессимизм и фатализм. Он говорит, что имбецил—неполно и неправильно мыслящий субъект. Поскольку он имеет определенный уровень активности и вступает в контакт с обществом, он является для него опасным и вредным. Соллье отрицает способности имбецила к воспитанию.

В начале XX века некоторые авторы выдвигают в качестве критерия для дифференциации форм слабоумия перспективы педагогической работы с той или другой группой слабоумных и различные условия их воспитания и обучения. Для подобного принципа типична классификация, разработанная немецким врачом из Франкфурта Дагнером (Бапег, 1901). Он подразделяет аномальных детей на дефективных и отсталых. К дефективным он относит тех, кто должен содержаться в приютах и не может посещать школу. К этой группе он относит идиотов. К отсталым Дагнер относит имбециликов и дебиликов.

Первые имеют слабую память, с трудом научаются читать и писать. Их понятия очень ограничены. Счет они усваивают с большим трудом, речь расстроена, наблюдается большая утомляемость и нарушение внимания. Эти дети могут учиться только в классах или школах особого типа.

Дебилики затрудняются в усвоении знаний. Процесс мышления таких лиц имеет замедленный характер. Однако в условиях вспомогательных классов и школ дебилики могут развиваться. Дебилики могут быть использованы на какой-либо простой работе.

В начале XX века психолого-педагогическое и социологическое направления в изучении слабоумия стали ведущими.

Такие направления в развитии учения о слабоумии продиктованы в основном педагогическими нуждами—необходимостью дифференциации содержания обучения, его методов и типов учреждений (в зависимости от психических возможностей и способностей детей). Объектом изучения становятся преимущественно лица с легкими формами слабоумия или с пограничными состояниями.

Подобные задачи и характер исследований вызвали необходимость в очень большой градации различных степеней и уровней интеллектуальной недо-

статичности, что, в свою очередь, привело к чрезмерному расширению понятия «умственная отсталость» и смешению его с другими состояниями.

Можно также отметить, что стремление к большей дифференциации умственной недостаточности привело к использованию чисто субъективных критериев в оценке различных форм этой недостаточности. Среди определений слабоумия все чаще появляются такие, в которых не столько подчеркивается качественное своеобразие развития умственно отсталого, сколько количественное его отставание в психическом развитии в сравнении с нормальным ребенком.

Такое понимание сущности слабоумия получило самое большое распространение и стало ведущим в начале XX века, когда были введены методы психометрии с целью определения уровня развития способностей, интеллекта и всех других психических функций.

Большой вклад в изучение легких форм умственной отсталости среди учащихся внесли в первой четверти XX века французский педагог Жан Филипп и врач **Поль Бонкур**. Их исследования были посвящены преимущественно изучению наблюдающихся у некоторых школьников психических аномалий. Основным критерием психической ненормальности Филипп и Бонкур считали неспособность обучаться обычным образом.

Основанием классификации психически аномальных детей для них служили социальные и педагогические признаки. По этим признакам они подразделяли психически аномальных детей на 2 группы в зависимости от прогнозов их развития. К первой группе они относили неизлечимых или малоизлечимых, чья жизнь в обществе невозможна без опеки. В эту группу объединялись идиоты и так называемые подлинные слабоумные. Ко второй группе они относили излечимых детей, которые могли достигнуть значительного ослабления своей недостаточности и вести самостоятельный образ жизни в обществе.,^

Дети второй группы могут быть выявлены только в процессе школьного обучения. Филипп и Бонкур считали, что школа служит как бы реактивом, проявляющим психические аномалии. По их мнению, к умственно отсталым следует относить тех учеников, которые имеют умственные способности, но значительно отстают в своем развитии от нормальных сверстников.

Среди детей с легкими формами отсталости они выделяют: 1) умственно отсталых, неустойчивых, или астеников; 2) умственно отсталых вследствие неврозов, эпилепсии, истерии и т. д.; 3) субнормальных детей, занимающих среднее положение между предыдущими двумя типами и нормальными детьми; 4) педагогически отсталых.

Филипп и Бонкур проявляют достаточный оптимизм в оценке перспектив развития детей с разными формами умственной отсталости. Их характеристики умственно отсталых детей насыщены не только негативными, но и многими позитивными моментами. Они указывают, что у всех категорий умственно отсталых школьников можно при внимательном к ним отношении выявить специальные способности, склонности, наличие нравственных

чувств, чувства долга, семейных привязанностей. Первые три из названных выше четырех групп умственно отсталых, по их мнению, нуждаются во врачебной и педагогической помощи. Относящиеся к четвертой группе педагогически отсталые дети нуждаются лишь в благоприятных педагогических средствах воздействия. Таких детей они не считают психически ненормальными.

Жан Филипп и Поль Бонкур относятся критически к позициям Жана Демора, который педагогически отсталых отнес к категории психически ненормальных детей.

Большие исследования, посвященные граничащим с нормой легким формам умственной отсталости, были выполнены бельгийским исследователем Лей (Бей).

Он определяет умственную отсталость как неспособность нормальным образом реагировать на обыкновенные педагогические воздействия; Основным критерием для диагностирования этого состояния Лей считает степень общительности ребенка. Лей (1904), как и Демор, считает, что умственная отсталость может быть обусловлена 'патологическими расстройствами или педагогической запущенностью. Особенность его учения об умственной отсталости состоит в том, что все формы умственной отсталости он считает обратимыми.<

В начале XX века внимание психиатров было привлечено к исследованию немецкого психиатра Вейганда (У^е^апсЮ. Он первым ввел понятие «легкоаномальный ребенок». Однако этим термином Вейганд обозначает такие группы слабоумия, которые отнюдь не могут быть отнесены к легким формам. Так, к легким формам умственной аномалии он относит гидроцефалов, микроцефалов. Их состояние «идиотизма» он считает ложным, кажущимся. Давая характеристику психической деятельности этих детей, он пользуется малоконкретизированными оценками: «лучше, чем у идиотов и имбециликов», «хуже, чем у нормальных» и т. д.

Приведенные выше описания различных взглядов на умственную отсталость свидетельствуют о том, что исследователей умственной отсталости все более не удовлетворяет традиционное деление слабоумных на идиотов, имбецилов и дебилов. И это понятно. Ведь чрезвычайно трудно все многообразие проявлений умственной отсталости по степени этой отсталости, а также по этиологии и симптоматике свести лишь к этим трем категориям. По этой причине в начале XX века усилилось стремление к большей дифференциации форм и состояний умственной недостаточности. Однако эти поиски новых вариантов и критериев дифференциации умственно отсталых детей часто приводили, как уже отмечалось выше, к чрезвычайно сложным, практически неприемлемым классификациям этих детей. Примером подобной классификации умственно отсталых может служить та, которая была предложена в 1905 году бельгийским врачом-педагогом О. Декроли. Он поставил перед собой задачу привести в единообразие, унифицировать появившиеся к началу XX века материалы об' умственной отсталости,

_____™«--изттсттасситтлпсацйяумственно отсталых детей была основана на физиологических, биологических данных, а также данных социальных, педагогических и психологических.

Для обозначения всех форм умственной отсталости Декроли вводит термин «ИггеёиНег8» («неправильные»). «Неправильных» Декроли подразделяет на «неправильных» вследствие внутренних причин и «неправильных» вследствие внешних причин (домашней среды, школы, общества). Первых он в свою очередь подразделяет на «неправильных» в отношении соматическом и «неправильных» в отношении функций сношения (чувства, интеллект, движения). Последних Декроли разделяет еще на ряд групп в зависимости от характера соматических нарушений и от характера нарушений двигательных функций, интеллекта и органов чувств. В результате выделяется категория детей, «неправильных» в отношении интеллекта.

«Неправильных» вследствие внешних причин он считает нецелесообразным подразделять на какие-то более мелкие группы.

Кроме такой классификации «неправильных» по этиологическому и симптоматическому принципу, Декроли подразделяет всех «неправильных» по социальным признакам на «неправильных», способных жить в обществе, и на «неправильных», неспособных жить в обществе.

Декроли устанавливает, какой тип заведения должен обслуживать тех и других детей в различные периоды их жизни (это детские сады, приюты, специальные классы, школы с интернатами и без интернатов, колонии и тюрьмы).

Декроли видел достоинство своей классификации в том, что она не использует множества терминов, базируется на клиническом и педагогическом изучении ребенка, открывает перспективы врачебно-педагогической работы и указывает условия воспитания и лечения ребенка. Однако все эти достоинства классификации Декроли не были признаны его коллегами. Данная классификация подверглась критике современниками Декроли как классификация сложная, не унифицирующая накопленный теоретический материал о детских аномалиях и практический опыт воспитания аномальных детей.

В некоторых из описанных выше взглядов на умственную отсталость выражается мнение, согласно которому умственная отсталость представляет собой отставание в интеллектуальном развитии от нормального ребенка такого же возраста. Поскольку еще не было способов определения этого отставания, названное выше мнение некоторых исследователей не могло служить критерием для классификации умственно отсталых детей. Некоторые исследователи уже в самом начале XX века делают первые попытки выразить уровень отставания ^ развитии аномального ребенка в виде числового выражения, коэффициента, который давал бы возможность судить о том, на сколько лет отстает ребенок в своем развитии.

Одна из первых попыток выразить уровень отставания ребенка в коэффициентах и положить этот коэффициент в основу классификации умственно отсталых детей принадлежит швейцарскому психиатру Гангие (Сап^шПеО.

На III швейцарской конференции защиты ненормальных детей (1901) Гангие предложил классификацию умственно ненормальных по уровню отставания развития.

Согласно этой классификации им выделяются:

- 1) нормальные дети, у которых умственное развитие соответствует возрасту. Коэффициент их умственного развития равен 1;
- 2) дети с ослабленным умственным развитием, которые в 9-летнем возрасте достигают развития 6-летнего ребенка. Коэффициент их умственного развития равен $6/9$;
- 3) субъекты со слабыми способностями. Коэффициент их умственного развития равен $4/9$;
- 4) слабоумные субъекты. Их коэффициент— $2/9$;
- 5) идиоты. Их коэффициент—0.

Данная классификация представляет собой первую попытку классифицировать детей по уровню умственного развития. Числовые выражения этого уровня развития нельзя называть коэффициентом, поскольку все градации выражены лишь по отношению к ребенку девятилетнего возраста. Гангие не удалось найти метода определения или измерения уровня умственного развития.

В его распоряжении еще не было шкалы для подобных измерений. Но он уже предопределил то новое направление в развитии учения об умственной отсталости, которое стало ведущим со второго десятилетия XX века. Это психометрическое направление в диагностировании, изучении и классификации умственной отсталости.

§ 5. Психометрическое направление в изучении интеллектуальной недостаточности

Обилие исследований умственной отсталости, накопленных к началу XX века, множество рекомендованных критериев для определения умственной отсталости и ее классификации, пестрота в номенклатуре, обозначающей различные виды и формы умственной отсталости, вызвали определенную растерянность у врачей, педагогов и психологов, занимавшихся проблемой умственной отсталости. Все попытки упростить, унифицировать эту номенклатуру приводили к противоположным результатам, к большему субъективизму и усложнению всех классификационных систем.

Мысль врачей, педагогов и психологов была направлена на поиски выхода из тупика, в котором оказалось учение об умственной отсталости! Начались поиски объективных критериев для диагностирования умственной отсталости и для ее классификации, поиски методов измерения уровня умственной отсталости, которые позволили бы выразить этот уровень числовым показателем. Этими поисками занялись врачи-психиатры, антропологи, психологи. По этому поводу швейцарский психолог Э. Клапаред (1873—1943) писал: «...только

3-^«глхмиго~можно~гГрмненать числовую категорию, это явление становится предметом истинно научного изучения...»

Почва для разработки этих методов была подготовлена к началу XX века успехами экспериментальной психологии, которая уже имела определенный опыт исследования способностей в плане общей психологии^Имелись методы исследования памяти, внимания, отдельных компонентов мышления. Усилия психологов были направлены на то, чтобы эти методы экспериментальной психологии использовать в плане индивидуальной, дифференциальной психологии. Причем велись поиски таких методов, которые не требовали бы сложной аппаратуры и могли быть использованы широким кругом врачей, педагогов и психологов. Экспериментальный метод утвердился и в педагогике, где с его помощью стремились изучить индивидуальные особенности физического и психического состояния и развития ребенка, чтобы содержание и методы обучения привести в соответствие с индивидуальными особенностями ребенка. Возникла так называемая новая педагогика, которая в отличие от старой педагогики считала необходимым выводить свои принципы не из «здравого смысла», а из закономерностей развития ребенка. ^ В первую очередь перед новой педагогикой стояла задача определить (крайние уровни развития ума и способностей^ т. е. выявить детей умственно отсталых и одаренных, чтобы тех и других выделить из массы учащихся и создать благоприятные условия для их учения.

Развитие экспериментальных методов в изучении ребенка и поиски объективных, с точки зрения некоторых психологов, критериев состояния умственных способностей привели к изобретению *психометрии*—системы измерения умственных и других способностей ребенка с помощью метода тестов.\. Психометрия в дальнейшем оказала большое влияние на развитие психологии, на развитие учения об умственной отсталости, на систему общественной и государственной помощи аномальным детям и на всю систему народного образования большинства стран мира.

Тест как прием испытания личности, исследования отдельных более простых процессов (запоминания, восприятия) был впервые применен \ американским психологом Кеттэлом в 1890 году. Однако метод тестов не получил признания, так как стало очевидным, что с его помощью нельзя изучать личность во всех ее сложных взаимосвязях и проявлениях.

Одним из первых психологов, который возродил, усовершенствовал и ввел в жизнь этот метод, был французский психолог Альфред Бинэ (1857—1911). Он был одним из основателей индивидуальной и практической психологии. А. Бинэ полагал, что ему удастся найти такие пути психологического экспериментирования, которые бы показали своеобразие индивидуума в совокупности его простых и сложных проявлений. К простым проявлениям личности А. Бинэ относил ощущения, память, быстроту реакций; к сложным—эмоции, волю, нравственные суждения, эстетические критерии, рели-

1) Клапаред Э. Как определять умственные способности школьников.—Л., 1927.—С. 11.

гиозные переживания и пр. А. Бинэ понимал, что эти сложные проявления личности особенно трудно поддаются экспериментальному изучению, но он все же искал способы выражения этих сложных сторон личности через те компоненты, которые доступны выявлению, испытанию.

Эти поиски привели А. Бинэ к *методу тестов*. Ему казалось, что он нашел способ выражения самых сложных психических явлений в самом обычном, общежитейском. Основную ставку Бинэ делает на словесное выражение личности.

Первый вариант тестов был опубликован А. Бинэ в 1896 году. Это были тесты на испытание памяти, представлений, воображения, внимания, восприятия, внушаемости, ловкости, мышечного чувства, воли, эстетических и этических чувств. Однако эти тесты вызвали разочарование у самого Бинэ. Он убедился в том, что ему так и не удалось с их помощью достигнуть целостного экспериментального изучения личности, к которому он так стремился. Однако Бинэ не отказался от метода тестов. Вернувшись к этому методу несколько позднее, он стал использовать его в чисто практических целях.

Потребность использовать тестовый метод обследования прежде всего была связана с необходимостью осуществлять отбор детей во вспомогательную школу. Кроме того, потребность в испытании личности возникала в связи с задачами отбора способных специалистов для нужд бурно развивавшегося капиталистического производства и всех других институтов буржуазного общества. Общество было заинтересовано в том, чтобы из огромного числа искавших работу людей отобрать лучших рабочих, врачей, педагогов и т. д. В связи с этим психологи получили заказ разработать методы выявления умственной, практической, технической, художественной одаренности, т. е. тех качеств, которыми должны обладать разные специалисты.

Но, как мы уже отмечали, первое практическое применение тестов было связано с отбором учащихся во вспомогательные школы. УВ 1904 году французское правительство поручило специальной комиссии из врачей и психологов, в состав которой вошли психолог Альфред Бинэ и психиатр Томас Симон, дать заключение о том, что представляет собой умственная отсталость, каковы ее формы и методы диагностирования. Выполняя задание французского правительства, А. Бинэ и Т. Симон разработали свою концепцию умственной отсталости.

Бинэ и Симон придерживались традиционной классификации умственно отсталых, т. е. их деления на идиотов, имбецилов и дебилов, но, характеризуя эти группы умственно отсталых, учитывали только один признак—состояние развития коммуникативной функции речи. Эти характеристики выглядели следующим образом: «Идиотом называется всякий ребенок, который неспособен посредством речи общаться с себе подобными, т. е. который не может словесно выразить свою мысль и понять мысль другого, выраженную словесно, если эта псевдоафазия не объясняется ни расстройством слуха, ни

расстройством органов речи, а должна быть всецело приписана недостаточности умственных способностей».

«Слабоумным (имбециликом) называется всякий ребенок, который неспособен письменно сообщаться с себе подобными, т. е. который не может выражать свою мысль письменно и читать написанное или напечатанное, или, точнее, понять то, что читает, если не приобретение или недостаточное приобретение этой формы языка не объясняется никаким расстройством зрения, никаким двигательным параличом руки, а должно быть всецело приписано недостаточности умственных способностей».

«Дебильным называется всякий ребенок, который может при помощи письма и речи сообщаться с себе подобными, но который запаздывает на 2 или 3 года в ходе своих занятий, если это запаздание не должно быть приписано неправильному посещению школы».

Таким образом, Бинэ и Симон устанавливают крайне односторонний критерий для классификации умственно отсталых детей—способность пользования речью как средством общения.

В дальнейшем Бинэ и Симон эту же традиционную классификацию слабоумных выражают через уровни умственного развития ребенка, соответствующего развитию нормального ребенка определенного возраста. С их точки зрения, умственное состояние идиота соответствует уровню развития ребенка от 2 и ниже лет, а умственное состояние имбецилика соответствует уровню развития ребенка 2—3 лет. Для дебилика они не устанавливают определенного уровня развития: они лишь констатируют его отставание от своих сверстников и особенно затруднения в абстрагировании.

В работах Бинэ и Симона можно обнаружить явное противоречие. С одной стороны, они во всех случаях характеризуют умственное развитие аномального ребенка через его соотношение с уровнем развития нормального ребенка более младшего возраста. С другой стороны, они же подвергают критике подобные взгляды. Бинэ и Симон сами заметили противоречивость своих взглядов на сущность умственной отсталости. В связи с этим они писали: «При беглом чтении может даже показаться, что мы и сами принимаем эту теорию, потому что мы часто будем употреблять выражения вроде следующих: «Одиннадцатилетний ненормальный, который находится на одинаковом уровне с девятилетними детьми». Но не должно заблуждаться относительно того смысла, который мы придаем этим выражениям. Это только удобная форма для определения известной степени школьных познаний ученика».

Бинэ и Симон уверяют, что являются сторонниками другой теории, которая признает, что ненормальный ребенок совершенно не похож на

1) Бинэ А. и Симон Т. Ненормальные дети.—М., 1911.—С. 101.

2) Там же.—С. 102.

3) Там же.—С. 103.

4) Там же.—С. 116.

нормального с замедленным или остановившимся на определенном уровне развитием. Ненормальный не ниже нормального по развитию, но совершенно другой. Его развитие идет в другом направлении. В отношении одних способностей он на уровне младшего ребенка; в отношении других—на уровне своих ровесников.

Бинэ и Симон действительно придерживались именно этой, более динамичной точки зрения на сущность умственной ненормальности и, пропагандируя эту точку зрения, между тем предлагали такие методы диагностирования умственной недостаточности, пользовались такими выражениями при описании различных форм умственной недостаточности, которые дали повод относить их к явным сторонникам статической теории умственной недостаточности, от которой они сами отрекались. ;' В поисках «объективных» критериев умственной ненормальности они выдвигали все новые и новые варианты классификации умственно ненормальных детей.

В дополнение к вышеописанным классификациям Бинэ предложил такую, \ при которой основным критерием становится степень внушаемости ребенка.^/ Бинэ выделил по этому признаку 4 группы детей:

- 1) ребенок автоматического типа. Пассивно слушается. Служит примером, дисциплинированности. Это ребенок со средними способностями;
- 2) чувствительные дети. Послушание достигается в результате обращения к их чувствам. Они слабо поддаются внушению, когда им злоупотребляют;
- 3) дети умственно развитые со своеобразной индивидуальностью, но трудно поддающиеся воспитанию.

Бинэ считает, что эти группы находятся в границах нормы;

- 4) к ненормальным детям Бинэ относит невропатозов, дегенеративных, умственно дефективных, умственно слабых.

Совершенно очевидно, что эта классификация не выражает никаких объективных оценок личности. Подбор критериев носит субъективный характер.

А. Бинэ сам испытывал неудовлетворенность разработанными им лично и совместно с Т. Симоном критериями различных уровней умственных ненормальностей; поэтому он продолжал искать более объективные, с его точки зрения, способы диагностирования умственной отсталости и ее уровней. А поскольку А. Бинэ и сотрудничавший с ним Т. Симон продолжали придерживаться той точки зрения, что критерием для первичного выявления умственной отсталости служит несоответствие возраста ребенка и класса, в котором он учится, при условии, что ребенок нормально посещал школу, то вопрос о диагностировании умственной отсталости сводился к выявлению несоответствия возраста ребенка и состояния его учебных знаний, умений и навыков.

Бинэ и Симон разработали нормативные требования к уровню школьных знаний, умений и навыков учащихся различных возрастов и классов. Например, уровень овладения чтением характеризуется Бинэ и Симоном такими показателями:

1) чтение послоговое (по слогам, но медленно) и слоговое (свободное чтение по слогам). Такие уровни соответствуют нормативным возможностям 6—7-летних детей;

2) чтение с остановками после слова или группы слов. Уровень ребенка 7—8 лет;

3) чтение беглое, но монотонное. Уровень ребенка 8—9 лет;

4) чтение беглое. Уровень ребенка 9—10 лет;

5) чтение выразительное. Уровень ребенка 10—11 лет.

Такие же показатели и уровни были разработаны применительно к письму и счету.

На основании проверки (испытания) состояния школьных знаний определялось, на сколько лет ребенок отстает от своих сверстников.

Кроме проверки состояния знаний, Бинэ и Симон ввели психологический экзамен. Ребенку задавалось по 4 вопроса. Содержание вопроса разрабатывалось применительно к возрасту; с помощью этих вопросов стремились выявить способность к суждению и установлению причинно-следственных связей.

Вопросы для 7-летних детей

1. Что надо сделать, когда опаздываешь в школу? (Надо поторопиться.)
2. Что надо сделать, когда опоздал на поезд? (Выехать следующим поездом.)
3. Что бывает с тем, кто ленится и не желает работать? (Тот останется невеждой.)
4. Что надо сделать, если устал и нет денег, чтобы сесть в трамвай? (Отдохнуть и потом идти.)

Вопросы для 11-летних детей

1. Что надо сделать, прежде чем решиться на важное дело? (Нужно обратиться за советом к опытным людям.)
2. Почему скорее прощают проступок, совершенный под влиянием гнева, чем дурной поступок, совершенный в спокойном состоянии? (Первый поступок неосознанный, а второй сознательный.)
3. Что надо сделать, когда спрашивают ваше мнение относительно мало знакомого вам лица? (Ничего не говорить.)
4. Почему должно судить о другом лице скорее по его поступкам, чем по его словам? (Словами можно обмануть, а делом—нет.)

На основании качественного анализа ответов определялся умственный уровень ребенка.

Кроме педагогических и психологических испытаний, о которых речь шла выше, Бинэ и Симон рекомендовали при диагностировании умственной

1) В скобках даны предполагаемые ответы. Бинэ и Симон считали такие ответы наилучшими.

отсталости проводить и медицинское обследование детей. Это обследование должно было установить физическое состояние ребенка и выявить анамнестические данные. Однако Бинэ и Симон не придавали большого значения медицинскому обследованию. Они считали, что приоритет в определении ненормальности должен принадлежать педагогу, которому следует при обследовании ребенка иметь только одну цель—определить, является ли данный ребенок нормальным или умственно отсталым.

«Мы не должны заниматься ни его прошлым, ни его будущим, следовательно, мы оставим в стороне его этиологию; в особенности мы не будем устанавливать различие идиотии приобретенной и идиотии врожденной, тем более мы устраним соображения патологической анатомии, которой могли бы объяснить эту умственную недостаточность. ¹ Это касается прошлого. Мы также воздерживаемся от обсуждения будущего такого ребенка; мы не стремимся ни установить, ни подготовить прогноз и оставляем без ответа вопрос, излечима ли его отсталость, возможно ли улучшение».

Таким образом, Бинэ и Симона интересует чисто статическая оценка состояния ребенка.

Бинэ и Симон вводят все новые усовершенствования в методы диагностирования умственной отсталости.

В работе «Новые методы диагностирования умственного уровня ненормальных» (1905) ими был представлен метод тестирования как метод измерения интеллектуального уровня. Свою систему тестов Бинэ и Симон назвали «Метрической скалой умственных способностей».

По их замыслу, «Метрическая скала» должна была позволить определять умственные способности в чистом виде, т. е. независимо от знаний. В умственных способностях они считают главным способность суждения, которая может рассматриваться как здравый смысл, практический смысл, инициатива, способность приспособляться.

В одном из ее усовершенствованных вариантов «Метрическая скала умственных способностей» (1908) представляет собой систему заданий—вопросов (тестов). Приведем задания для детей от 3 до 12 лет.

Для детей 3 лет

1. Показать нос, глаза, рот.
2. Перечислить предметы, изображенные на картинке.
3. Повторить две цифры.
4. Повторить фразу в шесть слогов.
5. Назвать свою фамилию.

¹) Бинэ А. иС и мои Т. Методы измерения умственной одаренности.—ГИЗ 1923.—С. 3. Украины, >з _г ч

Для детей 4 лет

1. Указать свой пол.
2. Назвать ключ, нож, монету.
3. Повторить три цифры.
4. Сравнить две линии.

Для детей 5 лет

1. Сравнить две коробки различного веса.
2. Нарисовать четырехугольник.
3. Повторить фразу в десять слогов.
4. Сосчитать четыре монеты по одному су.
5. Сложить из двух кусков картона геометрическую фигуру.

Для детей 6 лет

1. Повторить фразу в шестнадцать слогов.
2. Сравнить два лица с эстетической точки зрения.
3. Указать назначение предметов домашнего обихода.
4. Выполнить одновременно три поручения.
5. Указать свой возраст.
6. Определить время дня.

Для детей 7 лет

1. Указать, чего не хватает в данном рисунке.
2. Сосчитать свои десять пальцев.
3. Списать написанную фразу.
4. Срисовать треугольник и ромб.
5. Повторить пять цифр.
6. Рассказать содержание какой-нибудь картины.
7. Сосчитать тринадцать одинаковых монет.
8. Назвать какие-либо четыре монеты.

Для детей 8 лет

1. Прочесть отрывок и запомнить из него две вещи.
2. Сосчитать девять су (три монеты по одному су и три монеты по два су).
3. Указать четыре цвета.
4. Считать в обратном порядке от двадцати до нуля.
5. Сравнить два предмета по памяти.
6. Писать под диктовку.

Для детей 9 лет

1. Указать, какой сегодня день недели, число, месяц и год.
2. Перечислить все дни недели.
3. Дать точное определение предметов.

4. Дать сдачу с двадцати су, получив четыре.
5. Расположить по порядку пять предметов разного веса.

Для детей 10 лет

1. Назвать месяцы года.
2. Назвать девять монет.
3. Поместить три слова, пропущенные в двух'фразах.
4. Ответить на три легких отвлеченных вопроса.
5. Ответить на пять вопросов, требующих значительной сметливости.

Для детей 11 лет

1. Указать нелепости, содержащиеся в соответствующих фразах.
2. Распределить три слова в одной фразе.
3. Назвать более шестидесяти слов в течение трех минут.
4. Дать абстрактные определения.
5. Расположить в порядке данную группу слов, составив из них фразу.

Для детей 12 лет

1. Повторить семь цифр.
2. Подобрать три рифмы.
3. Повторить фразу в двадцать шесть слогов.
4. Объяснить содержание картин.
5. Вывести заключение из ряда фактов.

Тесты расположены здесь в порядке нарастающей трудности. Для каждого возраста эмпирическим путем были подобраны такие тесты, которые успешно решают 75% нормальных детей данного возраста.

Эти тесты заведомо трудны для детей нижестоящего возраста и заведомо легки для детей более старшего возраста. На какой-либо качественный анализ ответов они не--претендуют. Для оценки используются знаки «плюс» или «минус». В конце испытаний подсчитываются все плюсы и устанавливается умственный возраст, который выражается числом. Это число показывает абсолютный умственный возраст или же число лет отставания или опережения в уровне умственных способностей. Интеллектуальный возраст вычислялся таким способом: если ребенок выполнил задания, соответствующие нескольким возрастным группам, то его относили по уровню развития ума к старшему из этих возрастов (при этом он- не должен был допустить более одной ошибки в испытаниях для каждого из этих возрастов). Если же ребенок успешно выполнил в сумме пять любых заданий из тех, которые предназначены для детей более высокого уровня развития, испытуемому прибавлялся один год интеллектуального уровня. Если испытуемый справился с десятью испытаниями для старшего возраста, ему прибавлялось два года.

Таким образом, Бинэ и Симон положили начало тестовому методу

"ТГДиагностирования умственной ненормальности путем определения так называемого умственного возраста испытуемого.

Субъективно они стремились отграничить понятие «умственный возраст» от таких понятий, как «уровень знаний», «способности». Однако объективно / вся их система измерения уровня интеллекта привела к тому, что понятие «умственная отсталость» потеряло свое истинное значение, т. е. не рассматривалось как стойкое нарушение познавательной деятельности в результате органических нарушений центральной нервной системы. Понятие «умственная отсталость» отождествлялось с неуспеваемостью, с низким развитием, ослабленными способностями. В дальнейшем тестовый метод измерения интеллекта был использован при отборе детей во вспомогательные школы. В результате в эти школы ошибочно направлялось большое количество детей, которые вовсе не были умственно отсталыми. Понятно, что таким детям наносился невосполнимый вред.

Бинэ и Симон положили начало многочисленным поискам новых тестовых систем для измерения ума и диагностирования умственной отсталости. В Почти одновременно с Бинэ и Симоном на Международном конгрессе психологов в Риме (1905) итальянский психолог Сайте де Санктис также предложил *тесты для определения умственной отсталости*. Они представляли систему заданий возрастающей трудности, предлагавшихся детям от 7 до 14 лет. Эта серия тестов Сайте де Санктиса состояла из шести заданий.

1. Ребенку показывают пять цветных стеклянных шариков. Предлагается выбрать любой из этих шариков.
2. Ребенку дают набор шариков. Надо выбрать шарик такого же цвета, как и при выполнении первого задания.
3. Предлагается кусочек дерева, имеющий форму геометрического тела. Надо выбрать подобный кусочек дерева из набора геометрических тел.
4. Показывается таблица с изображением геометрических фигурок-. Надо показать все эти фигуры на другом картоне:
5. Показывается картина с изображением геометрических тел. Надо ответить на вопросы: «Сколько их?», «Какое тело больше всех?», «Которое тело дальше всех?»
6. Предлагается дать устные ответы на вопросы:
 - а) Должны ли быть самые большие предметы непременно самыми тяжелыми?
 - б) Более удаленные предметы действительно ли самые маленькие или это кажется?

На основании этих испытаний Санте де Санктис определял степень умственной отсталости.

Если испытуемый оказывался в состоянии выполнить только два первых задания, Санте де Санктис признавал у него тяжелую степень отсталости. Если выполнялось четыре задания, у испытуемого констатировалась средняя *степень отсталости, если пять—легкая. Если испытуемый выполнял все шесть заданий, он признавался нормальным.*

Односторонность и субъективизм этого испытания очевидны. Однако сам Санте де Санктис высоко ценил свою методику, видя ее достоинство в том, что она позволяет проверять умение выполнять словесные указания, определять состояние внимания испытуемого, его способность узнавать предметы и их признаки, исследовать состояние органов чувств и даже суждения. Система Санте де Санктиса нашла поддержку со стороны ряда педагогов и психологов. Этой системой, в частности, пользовалась и итальянский психолог и педагог Мария Монтессори во время испытания умственно отсталых. В дальнейшем Санте де Санктис внес в свою методику некоторые усовершенствования.

После опубликования тестов Бинэ и Симона возникли острые споры относительно целесообразности их использования. Их оценка давалась с двух противоположных позиций.

Представители одного направления возлагали на тесты большие надежды, предсказывая им большое будущее. Сторонники такой точки зрения уверяли, что тесты станут самым универсальным методом изучения человеческой личности, всех ее способностей, психических процессов, интересов, ее эмоциональной и этической сфер.

Представители другого направления отрицали значение тестов и объявляли их применение абсурдным.

Сторонникам метода тестов казалось, что с его помощью можно быстро, руководствуясь единым критерием, построить модель поведения, психических качеств личности. Самое ценное они видели в том, что с помощью этого метода можно получить количественное выражение интеллектуального уровня и других сторон личности.

Приверженцы метода тестов видели его достоинство и в том, что в процессе его применения наряду с диагностированием уровня интеллекта осуществляется продуктивный вид упражнений, тренировок тех или других психических функций. Кроме того, они считали, что избранный ими метод позволяет решать множество практических задач, поскольку тестирование дает возможность варьировать степень трудности заданий, их характер, учитывать типические параметры развития тех или других функций. Достоинство тестов видели также в удобстве статистической обработки данных, получаемых в ходе массовых испытаний. Один из аргументов в пользу тестов—возможность варьировать их содержание соответственно тем конкретным социальным условиям, в которых живут испытуемые.

В основном тесты подвергались критике за то, что они выявляют лишь результат действия, а не сам процесс выполнения задания, не вскрывают тех причин, которые обуславливают тот или иной результат. Пороки в тестовом обследовании видели и в том, что тесты не отражают социального лица испытуемого, не выявляют потенциальных возможностей ребенка, а лишь фиксируют его статическое состояние.

С каждым годом в первой четверти XX века появлялись все новые модификации метода тестов. Интересно отметить, что изобретением новых

—,д^1хэт5 зш!ялись"нё только их сторонники, но и критики. И те и другие стремились шире использовать достоинства метода и исправить его недостатки. Модификации метода тестов велись в разных направлениях. Одни выдвигали новые критерии в оценке качеств ума, который является объектом тестовых испытаний, другие были увлечены совершенствованием чисто технической стороны этого метода, не вникая в его теоретические основы, третьи искали новые области применения этого метода, четвертые—новый подход к анализу материала испытаний и их результатов. В «тестоизобретательство» были вовлечены сотни психологов, педагогов, психиатров всего мира. Возникла особая наука—*тестология*.

Одно из направлений в эволюции тестов, как уже отмечалось выше, заключалось в установлении новых взглядов на сущность ума, на его основные качества, на умственную одаренность, т. е. взглядов на то главное, что должно измеряться методом тестов.

Эббингауз считал основным носителем ума умение комбинировать. С помощью своих тестов он пытался выявить эту способность. Мейман считал важнейшим критерием уровня интеллекта способность запоминать отвлеченные слова. Э. Торндайк и Э. Блейлер (Bleiler) выдвигали в качестве основного критерия ума-ассоциативные способности.

Многие психологи сошлись на том, что основное качество ума—это его динамизм, гибкость.

/Наибольшее признание получило определение ума, данное в 1912 году немецким психологом Вильямом Штерном (1871—1938). Основным качеством ума он считал способность мышления приспособляться к новым условиям. ^ Близкое к этому определение умственной одаренности дал Э. Клапаред, который понимал одаренность как способность разрешать с помощью мышления новые проблемы.

Исходя из того или другого понимания ума, тестологи подбирали такие задания, с помощью которых они хотели выявить это качество.

Поскольку качества ума в разном возрасте имеют различный уровень, тестологи считали возможным определять умственный возраст как нечто общее, специфическое, свойственное всем детям, независимо от их обученности, от их знаний. Тестологи предполагали, что при помощи своих методов они изучают одаренность, ум в их чистом виде. Само собой разумеется, что это было глубоким заблуждением, так как во всех случаях на результаты испытаний оказывали большое влияние эрудиция, жизненный опыт, обученность, натренированность. Но увлечение кажущейся простотой, технической красотой, доступностью метода тестов было так велико, что мешало тестологам увидеть пороки этого метода. Если первоначально тесты зародились как метод определения умственной отсталости, измерения интеллектуального уровня, то в дальнейшем они стали широко использоваться для измерения не только умственной одаренности, но и других психических функций, а еще позже и для измерения социальных и нравственных качеств личности, что привело ко многим заблуждениям в их оценке.

Среди *тестов*, которые имели целью *измерить умственную одаренность* через какие-то отдельные компоненты мышления, можно выделить следующие виды:

1. Испытание знаний, которые ребенок берет из жизни.
2. Испытание «заметливости»—способности верно воспроизводить или узнавать однажды воспринятый материал (Е. Гассман, Г. Шмидт, П. Раншбург).
3. Испытание пространственных представлений (К. Кон (КБЬп), Г. Россолимо).
4. Испытание практической одаренности—способности выбрать наиболее рациональный способ выполнения действия. Так, например, Липман и Штольценберг предлагали испытуемому замок и двенадцать ключей. Из этих ключей два подходят к замку, шесть похожи на эти два, а четыре совсем непохожи. Нужно найти два подходящих ключа. По мнению тестологов, неодаренный будет механически подбирать один ключ за другим, одаренный прежде всего отберет явно неподходящие ключи, а затем станет пробовать те, которые могут подойти.
5. Испытание внимания. Так, например, согласно тесту Бурдона, требовалось зачеркнуть определенные буквы.
6. Испытание внушаемости (А. Бинэ, В. Меде и В. Пиорковский).
7. Испытание речи: выявление запаса слов путем подбора рифмы к словам в тестах Бинэ; понимание значения слов в тестах Термена; образование из разрозненных букв большого количества слов в тестах Г. Уиппла и др.
8. Испытание ассоциаций. Так, например, испытуемому предлагалось подобрать родственные по значению или по звучанию слова к данному слову или образовать пары слов по данному образцу: негр—черный, хлеб—свежий.
9. Испытание наблюдательности, внушаемости, воображения, эстетического чувства с помощью картин. (Рассматривание картин входит почти во все тестовые системы.)
10. Испытание способности узнавания. По отдельным элементам испытуемый должен узнать целое или же указать недостающие части в незаконченном рисунке (тесты Бинэ, Шобера).
11. Испытание способности принимать правильные решения в воображаемой ситуации или же правильно оценивать воображаемую ситуацию. Например: «Что нужно сделать, если (дается ситуация)?» (тесты Бинэ); другой пример: «Некто, гуляя в лесу, внезапно в испуге остановился, а затем 'росился бежать к стоящему вблизи полицейскому, желая сообщить ему о ~ом, что на дереве висит... Что видел он на дереве?»
12. Испытание способности критического суждения. Речь идет об интеллектуальной критике, но не об этической или эстетической. В основном это испытание направлено на установление каких-либо несуразностей на картинках или нелогичностей во фразах типа: «У меня три брата: Павел, Эрнст 'я»; «Обе сестры очень похожи друг на друга: сходство особенно поразительно одной из них» (тесты Бинэ).

_____ .-«-сяовсснвгм' определением. Это испытание выявить способность устанавливать признаки предмета или явления, или состояния, способности делать обобщения. Например: «Что такое дом?», «Кто такой солдат?» (тесты Л. Термена, А. Грегора, В. Штерна).

14. Испытание способности вывести умозаключение из данных предпосылок. Эти тесты в основном рассчитаны на выявление логичности испытуемого. Вследствие трудности подобных испытаний их не стали применять по отношению к младшим школьникам.

15. Испытание способности восстановления пропусков в связном тексте (Эббингауз, Липман, Минкус).

16. Испытание способности составить фразы из нескольких слов. Этому испытанию придавалось большое диагностическое значение. Бинэ, Мейман считали, что эта способность является важнейшим показателем умственной одаренности.

17. Испытание способности сравнивать. Сравняются предметы по их внешнему сходству, назначению, весу. Сравняются абстрактные понятия (бедность и нищета). Этими тестами пользовались Бинэ и другие.

18. Испытание способности классифицировать предметы по форме, цвету, весу (Бинэ).

19. Испытание способности устанавливать причинно-следственные связи, последовательность событий во времени. Тест предусматривал распределение серий картин в их последовательности.

Все эти виды испытаний находили разное применение в психометрии. Некоторые системы брали за основу один из перечисленных видов испытаний; по их результатам судили об умственной одаренности в целом. Другие тестовые системы предусматривали предъявление испытуемым нескольких из перечисленных видов заданий. И наконец, можно указать на такие тестовые системы, когда для каждого возраста устанавливался свой вид испытаний (тесты Сайте де Санктиса).

Развитие психометрии привело к разработке таких систем, которые ставили целью преодолеть односторонность испытаний и обеспечить большую корреляцию уровней всех способностей, однако полной объективности и динамичности в изучении личности не достигалось.

Критики тестового метода в числе других его пороков называли словесный характер выполнения тестов. Такой характер носило большинство первых вариантов тестового обследования. При словесном тестировании значимость результатов испытания многих способностей обесценивалась, так как экспериментатор судил о результатах испытания на основании состояния речи испытуемого. Но не все компоненты мышления, не все качества одаренности могут быть выражены в речи. Чтобы исправить этот порок, тестологи стали вводить так называемые немые тесты: вместо словесного ответа надо было выполнить соответствующие действия.

Первые немые тесты были введены в США. Испытуемому предлагали доски с пазами разной формы, в которые надо было вложить фигуры (тесты

Р. Пинтера и Р. Петерсена). Давали задания сложить фигуру—манекен из плоских элементов, сложить пароход из разрезной картины. Некоторые тесты предусматривали выполнение действий на основе подражания действиям экспериментатора.

Однако все эти «усовершенствования» не только не устранили пороки тестового метода, а еще более их усугубили. «Усовершенствования» вели к еще большей односторонности при изучении ребенка. Понятие «умственная отсталость» отождествлялось с конструктивными способностями, с подражательностью, с воображением и другими психическими процессами.

Критики метода тестов Арнольд Гезелл (США), А. Ф. Лазурский (Россия) указывали на его искусственность, поскольку испытания проводились вне естественных жизненных ситуаций.

В целях исправления этого недостатка изобретались такие методы тестирования, которые должны были, с точки зрения их авторов, обеспечить сочетание тестового экспериментального метода с методом наблюдения. Был создан так называемый *венский метод тестов*. С его помощью стремились осуществить раннюю диагностику патологии развития. С точки зрения авторов этого метода Шарлотты Бюлер и Гильдегарда Гетцера, он имеет следующие преимущества:

1. Воспроизводит естественную ситуацию и создает условия для естественного поведения.
2. Ситуация стимулирует выявление состояния интеллектуальной деятельности, поведения и личности в целом.
3. Результаты точно учитываются и имеют сравнимые количественные выражения.
4. Исследование отличается простотой и быстротой.

Испытанию этим методом подлежали:

- а) восприятие;
- б) координация движений;
- в) социальность—контактность (сюда входит речь);
- г) влияние на поведение обучения и подражания;
- д) действия с материалами и предметами;
- е) психическая продуктивность (творчество).

В качестве примера приведем описание нескольких серий тестов.

Серия тестов для детей первого месяца жизни

1. Повернуть голову при прикосновении к щеке (пищевая реакция).
2. Уцепиться за прикасающиеся предметы.
3. Успокоиться при перемене положения.
4. Успокоиться при легком шуме.
5. Задержать глаза на свете из затемнения.
6. Дать зрительную реакцию на затемнение.
7. Произвести движение «убегания» (отстранения) при стесняющем прикосновении.

г—тлгсцифическую общую реакцию на мешающую картонную крышку.

9. Приподнять немного (коротко) голову в положении на животе.
10. Открывать рот после потери источника пищи.

Серия тестов для детей шестого года жизни

1. Подчиняться правилам игры и соревнования в общей игре.
2. По требованию правильно нарисовать орнамент.
3. Повторить стишок в шестнадцать слогов. ¹
4. Воспроизвести сложную постройку (из кубиков и других материалов).
5. Нарисовать предмет с отличительным признаком.
6. Выполнить условие настольной игры.
7. Снять предмет, висящий на шнуре, используя для этого специальные приспособления.
8. Понять причинную последовательность трех взаимно связанных друг с другом картинок.
9. Узнать несуразности в картинке.
10. Правильно сопоставить картинки с изображением магазинов и товаров.

Каждому ребенку предлагались пять серий тестов:

- а) серия, соответствующая возрасту испытуемого;
- б) две серии, предназначенные для детей предшествующих возрастов;
- в) две серии, предназначенные для детей двух последующих возрастов.

¹ Оценка дается количественная (соответствует ли развитие ребенка данному возрасту) и качественная (в каких видах деятельности отстает или продвигается вперед: в области моторики, памяти и пр.).

Общие итоги испытаний отражаются в профиле; Кривая показывает уровень развития отдельных способностей ребенка.

Система испытаний Ш. Бюлер и Г. Гетцера, направленная на раннее выявление отклонений от нормы в психофизическом развитии ребенка, существенно отличается от других тестовых методик. Она основана на тщательно изученных параметрах этого развития у детей от одного месяца до шести лет. Ее достоинство в том, что в ней нет каких бы то ни было искусственных заданий. Большинство испытаний связано с наблюдениями за поведением ребенка и его реакциями в естественных условиях; характер большинства этих испытаний требует качественного анализа их результатов. Благодаря этому данная система испытаний не потеряла своей диагностической ценности и в настоящее время. На развитие теории и практики психометрии оказал большое влияние немецкий психолог В. Штерн. Сам Штерн не считал, что измерение одаренности с помощью метода тестов является столь универсальным и объективным показателем качеств ума человека. Он правильно отмечал, что одаренность, интеллект достаточно динамичны, видоизменяемы под влиянием внешних условий жизни и отнюдь не обусловлены лишь биологическими факторами. Из

этой правильной посылки В. Штерн сделал глубоко ошибочное утверждение, согласно которому дети обеспеченных классов имеют более высокую одаренность, чем дети неимущих классов. В этом случае В. Штерн смешал два разных понятия—умственную одаренность (свойство ума) с образованностью, развитием в результате обучения и воспитания. Разумеется, дети неимущих классов вследствие неблагоприятных материальных и социальных условий имеют меньшие возможности для своего образования в сравнении с детьми имущих классов, однако это не значит, что первые меньше одарены, чем вторые. Антинаучная теория о малой одаренности детей неимущих классов получила широкое признание в реакционной психологии и педагогике и оказала крайне отрицательное влияние на развитие народного образования в буржуазных государствах.

В 1912 году В. Штерн предложил новую форму градуирования (числового выражения) уровня умственной одаренности. Бинэ и Симон устанавливали умственный возраст испытуемого и определяли, на сколько лет он опережает или отстает в своем развитии от своих сверстников. В. Штерн ввел понятие *интеллектуальный коэффициент* (IQ) как частное от деления психического или умственного возраста на возраст реальный. Тестологи признали этот способ выражения уровня умственной отсталости очень удобным и продуктивным. Интеллектуальный коэффициент стал основным критерием для диагностирования умственной отсталости и ее классификации.

Многие психологи в своих классификациях умственной отсталости стали пользоваться традиционной терминологией (идиотия, имбецильность, дебильность), но характеристики этих состояний давали в числовом выражении через IQ .

Идиотия соответствует коэффициенту от 0 до 20, имбецильность—от 20 до 40, дебильность—от 40 до 70.

Надо отметить, что вопрос о границах между степенями слабоумия всегда вызывал споры. Одни считали границей между нормой и умственной отсталостью коэффициент—80 (В. Штерн), другие—70 или 85.

Английский психолог С. Берт считал, что умственно дефектными надо признавать тех детей, которые составляют полтора процента на самой низкой кривой распределения уровней интеллекта в данном возрасте. С его точки зрения умственно дефективным является тот ребенок, который в возрасте от 6 до 7 лет отстает в своем развитии на 2 года, в возрасте 8—9 лет—на 3 года, в возрасте 9—10 лет—на 3,5 года, в возрасте 13—14 лет—на 4 года.

Метод тестов как метод диагностирования детской ненормальности довольно скоро дошел и до России и получил там широкое распространение.

Первым психологом, ознакомившим русскую публику с этим методом, была А. М. Шуберт. Она разработала и применила несколько вариантов тестов для измерения умственной одаренности по методу Бинэ и Симона. Следует отметить, что сама она была и первым критиком недостатков этого метода. А. М. Шуберт имела в виду предостеречь от тех серьезных ошибок,

которых непременно произойдут, если придать ему чрезмерную универсальность и если игнорировать другие методы изучения ребенка. В своей статье в книге «Дефективные дети и школа», изданной в 1912 году под редакцией В. П. Кашенко, А. М. Шуберт пишет: «Всякие попытки определять на основании кратких экспериментальных данных тип отсталости, попытки относить главную причину умственной недостаточности на счет недоразвития той или иной отдельной способности имеют во многих случаях пока еще теоретическое значение; выводы такого характера допустимы (при большой осторожности) лишь в случаях глубокой отсталости, при наличии глубоких дефектов в психике. Выяснить главный дефект психики, охарактеризовать случай может обыкновенно только длительное, планомерное наблюдение; и лишь в помощь ему могут предприниматься многократные, повторные и тщательно поставленные экспериментально-психологические исследования душевных способностей».

Ограниченность этого метода, его несовершенство А. М. Шуберт отмечала и в более поздних своих работах. Она рассматривает метод тестов как разновидность экспериментально-психологического метода, но не как самостоятельный. Метод тестов, по мнению А. М. Шуберт, не представляет собой научного исследования. В результате его применения не устанавливаются какие-либо закономерности психических явлений, да он, собственно говоря, и не исследует эти явления. Функция метода тестов, по мнению А. М. Шуберт, сводится лишь к констатации наличия какого-либо явления в психическом и физическом развитии личности. Она отмечает грубость результатов тестовых испытаний и неоднократно предостерегает от чрезмерного увлечения этим методом, которое может привести к серьезным ошибкам и нанести большой вред в изучении ребенка.

Тестозобратательство увлекло и русских специалистов. Но в основном русские тестологи ориентировались на методы Бинэ—Симона и Санта де Санктиса. Последний особенно широко применялся при отборе детей во вспомогательные классы и школы Москвы.

Наиболее оригинальный метод психометрии предложил русский невропатолог Григорий Иванович Россолимо (1860—1928). В отличие от той психометрии, которая измеряла лишь уровень интеллекта, Г. И. Россолимо подверг измерению многие психические процессы. Свою систему Россолимо назвал *методом психологических профилей*, так как полученные результаты выражались в виде кривой.

Г. И. Россолимо предложил подвергнуть испытанию восемь основных способностей:

- 1) стойкость памяти;
- 2) быстроту запоминания;
- 3) толкование рисунков;
- 4) обнаружение нелепостей;

1) Дефективные дети и школа / Пол рел. В. П. Кашенко. — М., 1912. — С. 58.

- 5) способности комбинировать;
- 6) состояние моторики;
- 7) воображение;
- 8) наблюдательность.

Г. И. Россолимо производил 26 исследований. Каждое исследование состояло из 10 задач. Результат каждого из 26 исследований обозначался точкой на столбике графика, разделенном на 10 частей. При соединении всех этих точек получается кривая или так называемый психологический профиль. Путем подсчета количества решенных задач выводится формула профиля. Но и психологические профили Россолимо не преодолели пороков тестового обследования. И здесь выбор способностей для измерения носил случайный характер. Не было объективности в оценке уровня развития каждой способности.

В свой метод Россолимо вносил много усовершенствований. Однако его метод не получил широкого распространения вследствие исключительной сложности исследования.

С первой четверти XX века по настоящее время за рубежом психометрическое направление в изучении умственной отсталости детей, в диагностировании умственной отсталости и в разработке классификации умственно отсталых детей оказывается широко распространенным.

Отдельные психологи, педагоги и врачи высказывают мысль о необходимости дополнить тестовый метод изучения ребенка медицинским обследованием. Идут споры о достоинствах тех или других тестовых систем и о том, какие интеллектуальные коэффициенты считать критериями той или другой степени умственной отсталости.

После второй мировой войны метод тестов стал использоваться в зарубежной науке не только для измерения уровня интеллектуального развития, но и для «измерения» социальных качеств личности: контактности, внушаемости, самокритичности, адекватности реакции, вкусов, потребностей и пр. Эта система тестов получила название *социометрии*. Социометрия используется и при диагностировании патологии умственного развития и личностных качеств кандидатов в специальные учреждения для аномальных детей. Среди зарубежных психологов существует мнение, что социальные проявления личности имеют большую диагностическую ценность, чем ее интеллектуальные качества. Такого рода утверждение является следствием того, что клинико-педагогическое значение понятия «умственная отсталость» обычно игнорируется. Умственная отсталость отождествляется со многими другими состояниями личности, которые отнюдь не характеризуются стойкими нарушениями познавательной деятельности вследствие органических нарушений центральной нервной системы. При таком расширенном, аморфном понимании умственной отсталости различные своеобразия социальных качеств личности рассматриваются социометристами как показатели интеллектуальной недостаточности.

Тестовый метод социометрии страдает теми же пороками, что и метод психометрии вследствие статичности, искусственности условий и тех зада-

ДСОТжныГбыли выявить такие сложные проявления личности, какими являются ее социальные качества. Хорошо известно, что социальные качества личности в большей степени, чем интеллектуальные, обусловлены многими факторами, например, принадлежностью к тому или другому классу, материальным положением, средой, бытовыми условиями, условиями воспитания в семье и в школе и многими другими.

В последнее время многие зарубежные специалисты сомневаются в диагностической значимости $I(2$, в его способности служить критерием умственной отсталости. Ненадежность этого критерия усматривается в следующем: $I<2$ очень непостоянен и зависит от тестовой системы; на $I(2$ оказывает большое влияние культура среды, в которой живет испытуемый; одними тестами нельзя определить творческий интеллектуальный потенциал индивидуума; $7(2$ не вскрывает динамики развития личности.

В связи с усилением критики надежности тестовых испытаний при диагностировании умственной отсталости все более утверждается мнение, что этот метод играет лишь вспомогательную роль. Им пользуются в качестве метода первичного отбора детей для последующего более углубленного изучения их на предмет установления умственной отсталости.

§ 6. Антигуманные тенденции во взглядах на слабоумие в конце XIX—начале XX века

Выход в свет в 1857 году «Трактата о вырождениях» Б. Мореля и особенно опубликованных евгенических исследований двоюродного брата Ч. Дарвина—Ф. Гальтона всколыхнули общественность Европы и еще в большей степени США. Они пробудили тревогу за судьбу человечества.

В исследованиях Б. Мореля и Ф. Гальтона переоценивалась роль наследственности. Распространялось мнение, что слабоумие в 90% случаев явление наследственное. Все другие факторы, обуславливающие слабоумие, игнорировались.

Специальные исследования (доктор Г. Годдард, США) посвящались прослеживанию судьбы нескольких поколений предков и потомков семей, предрасположенных к вырождению.

На основании этих исследований психологи, социологи и юристы утверждали, что между слабоумием и преступностью существует не только социальная, но и биологическая связь. Каждый слабоумный рассматривался как потенциальный преступник.

«Цивилизация в опасности»—эти слова нередко можно было видеть на титульных листах брошюр или в предисловиях к трудам, посвященным проблемам преступности, вырождения, генетики.

Устанавливается связь не только между слабоумием и преступностью, но и между слабоумием и нищенством. Нищенство начинает рассматриваться не столько как явление социальное, сколько биологическое. Его называют в числе других пороков вырождения.

Из этих посылок следовало, что общество должно в первую очередь изолировать слабоумных женщин, которые вследствие предоставленной им свободы и присущей им плодовитости поставляют обществу огромное число детей с тяжелой наследственностью—резерв антисоциальных элементов.

Это были уже серьезные мотивы для широких мероприятий по опеке над слабоумными. Стали открываться в большом количестве приюты для слабоумных девочек, для безнадежных слабоумных, для детей с легкими формами умственной отсталости.

В США и Англии слабоумие рассматривалось как зловещая сила, угрожающая основам нации.

Эта общественная тревога в большей степени обострилась и перешла буквально в панику в начале XX века.

Таким образом был найден легкий способ найти причины всех социальных бед и пороков, которые были присущи обществу того времени. Во всем этом повинны слабоумные. Даже такой авторитет в американской дефектологии, каким был Годдард, заявил в 1915 году: «В течение десятилетий мы жалели идиота. Наконец... мы обнаружили, что он является бременем, что он представляет собой опасность для общества и цивилизации, что он ответствен в большой степени за многие, если не за все. социальные проблемы» .

Гуманные тенденции, которыми руководствовались прогрессивные врачи и педагоги в середине XIX века, рассматриваются в США в конце XIX—начале XX века как неоправданная сентиментальность. Слабоумный представляется гением зла.

В 1913 году видный американский врач Вальтер Фернальд заявил: «Слабоумные—паразитический хищный класс, не способный на решение своих проблем и самоподдержку. Они невыразимая печаль для семьи, опасность и угроза для общества. Слабоумные женщины—аморальны. Они часто становятся переносчиками венерических заболеваний или рожают детей, таких же слабоумных, как и сами... Каждый слабоумный, особенно в высшей степени имбецильности, является потенциальным преступником» .

Поиски мер борьбы с тем социальным злом, каким значительной части американской общественности представляются слабоумные, привели к утверждению антигуманных взглядов в обществе на понимание своего долга в отношении этих лиц и к принятию антигуманных государственных актов. Учреждения, которые раньше ставили своей целью обучение умственно отсталых, в первой четверти XX века служат целям ограничения свободы, изоляции. Число же таких учреждений бурно росло.

В 1904 году в США количество воспитанников учреждений для умственно

1) Социалгд Н.Н. Тье Ро881ЫШШе8 оГ КевеарсН ах АррНед (о (Не ПреуеШюп оГ РееЫегшпс1еС1пе88 // Просеес)п§8 оГ Ые ЫаЙона! СопГерепсе оГ СНарШез апс) СоггесИол. 1915.—Р. 307.

2) К е г п а I и \Уа11ег Е. Тье Вигйеп оГ РееЫегшпс1еС1пе88 // .)онпа1 оГ 1913—V. 17. —Р. 90—91.

отсталых составляло 4347; в 1910—20 731; в 1923 году оно возросло до 42 954, однако охват нуждающихся в изоляции был ничтожным.

Второй антигуманной мерой, предпринятой в США для предупреждения слабоумия, была стерилизация слабоумных. Эта идея привлекла много сторонников. Еще в 1897 году доктор Бар в своей речи перед Американской ассоциацией исследования слабоумия пропагандировал стерилизацию как надежную меру по профилактике слабоумия.

В 1907 году штат Индиана принял закон об обязательной стерилизации преступников, идиотов и имбецилов. Вслед за Индианой такие же законы стали принимать и в других штатах. К 1936 году уже 25 штатов имели законы о евгенической стерилизации, которые распространялись и на умственно отсталых. В одних штатах это делалось добровольно, в других—принудительно.

При стерилизации применялись операции—сечение семенных каналов у мужчин, перевязка фаллопиевых труб у женщин.

На пути практического осуществления этого закона возникало много трудностей, поэтому он применялся в крайне ограниченных пределах.

Известно, что с 1907 по 1936 год в США было произведено 20 092 операций евгенической стерилизации. Из общего количества лиц, подвергшихся стерилизации, одна треть—слабоумные.

Сторонники стерилизации (П. Попенэ, Х. Лафлин, А. Эстарбук и др.) выдвигали в защиту своих взглядов следующие аргументы: если стерилизовать всех слабоумных, то в нескольких поколениях слабоумие будет полностью искоренено; стерилизация позволяет без опасений разрешать браки слабоумных, так как она не препятствует половой жизни; стерилизация стоит дешевле, чем изоляция слабоумного. Последний аргумент, очевидно, был основным и самым убедительным, так как с помощью стерилизации государство рассчитывало, не тратя больших средств, покончить с тем социальным злом, какое представляли слабоумные.

Эта общественная истерия вокруг слабоумия еще больше усилилась в связи с изобретением Бинэ и Симоном метода тестов для измерения умственного уровня.

Американскую публику с этой системой впервые познакомил в 1908 году доктор Годдард—директор исследовательской лаборатории при школе для слабоумных в штате Нью-Джерси. Систему Бинэ—Симона в дальнейшем модифицировал в США доктор Термен. Он пришел к заключению, что все лица, имеющие умственные способности на уровне 12-летних и ниже,—слабоумные.

В США началось массовое тестирование. Подвергались тестированию лица, отбывающие наказание в тюрьмах, алкоголики, проститутки. Результаты превзошли все ожидания: большинство обследованных было признано слабоумными.

Началось обследование учащихся массовых школ и населения в целом. Обнаружилось, что десятки тысяч людей являются умственно недостаточными с точки зрения тестологов того времени.

Кульминация в этих измерениях умственных способностей наступила во время первой мировой войны, когда подвергли тестированию всех мужчин, призываемых в армию. Оказалось, что 47,3% общего числа призванных мужчин имеют умственное развитие 12-летних и ниже.

Дальнейшие подсчеты обнаружили, что 50 млн. американцев, т. е. почти половина населения, подходит под категорию умственно отсталых.

Эти потрясающие результаты массового обследования умственного развития населения заставили американскую общественность задуматься, в какой степени объективны все эти обследования и научно обоснованы евгенические теории.

§ 7. Борьба прогрессивной общественности с антигуманным отношением к слабоумным

В американской медицине, психологии и социологии велась острая борьба между прогрессивными силами, выражавшими мировоззрение передовой части общества, и реакционными. Эта борьба коснулась и проблемы отношения к аномальным лицам.

Уже в период наибольшего расцвета антигуманных тенденций в психологии, медицине и социологии среди ученых раздавались трезвые голоса, подвергавшие критике теории фатальной обреченности некоторых семей на вырождение. Выяснилось, что в процессе проводившихся ранее исследований неблагополучных семей, обреченных с точки зрения этих исследований на вырождение, понятие «слабоумие» смешивалось с понятием «низкая культура», «малая образованность»; преступность, аморальность отождествлялись с бедностью, нищетой.

Прогрессивные социологические исследования показали, что наряду с биологическими факторами важную роль в жизни индивидуума играют социальная среда и экономические условия.

Выяснилось, что слабоумие обусловлено эндогенными и экзогенными факторами. И наконец, стало очевидным, что эндогенные факторы нельзя смешивать с наследственностью, хотя они и действуют в период эмбрионального развития.

Обнаружились пороки в самом методе тестов, применение которого привело к зловещему выводу, что половина населения США состоит из умственно неполноценных лиц. Стало очевидным, что тесты, которые не может выполнить половина испытуемых, нельзя считать нормативными. Обнаружились противоречивые данные при использовании разных тестов.

Европейские государства в меньшей степени были ввергнуты в панику в связи с распространением теории вырождения. Но и в Европе было обострено чувство социальной опасности, которую таят слабоумные, не подвергшиеся изоляции. Это заставляло европейские государства активизировать свою деятельность по оказанию помощи слабоумным. Мотивы и формы помощи слабоумным носили при этом традиционный характер.

В европейских странах продолжали пропагандироваться гуманные, экономические, юридические, социологические и религиозные мотивы помощи слабоумным.

С позиций гуманистических тенденций утверждалось право каждого родившегося ребенка на жизнь, как бы он ни был обижен природой.

С экономической точки зрения считалось, что обучение и воспитание умственно отсталых в специально создаваемых учреждениях обойдется дешевле, чем содержание направленного против них карательного аппарата.

С юридической точки зрения утверждалось, что государство, общество несут обязанности в отношении граждан, которые не могут обойтись без опеки.

Социологи видели смысл общественной помощи слабоумным в том, что она предупреждает преступность.

С точки зрения религиозной помощь слабоумным рассматривалась как выполнение долга христиан по отношению «к слабым братьям своим».

Кроме этих официально и открыто выражавшихся мотивов, побуждавших общество заниматься судьбой слабоумных, были и другие мотивы. Последние открыто не популяризировались, но играли определенную роль в политике буржуазных государств по отношению к умственно отсталым детям.

Отменив сословную школу, буржуазия отнюдь не отказалась от классовой дифференциации образования. Учреждения для детей с разными умственными способностями под видом приспособления системы обучения к их способностям фактически осуществляли эту классовую дифференциацию образования. В буржуазных государствах утвердилась такая система отбора детей во вспомогательные школы, при которой основными критериями умственной отсталости служили неуспеваемость и второгодничество. Понятно, что при таком подходе во вспомогательные школы чаще всего попадали дети из неимущих классов, так как именно они были лишены благоприятных условий для воспитания и развития. Такая система отбора ограничивала образовательный уровень значительного числа детей трудящихся и этим снижала их социальную значимость.

С конца XIX века во всех европейских государствах открываются приюты, колонии, убежища, классы, школы и множество других типов учреждений для умственно отсталых детей. Эти учреждения содержатся на средства благотворительных организаций, муниципалитетов, на средства родителей слабоумных и частично на государственные средства.

В каждом государстве сложились свои традиционные формы помощи слабоумным. Эти формы будут рассмотрены в последующих главах.

В европейских государствах и США организуется множество обществ, союзов, ставящих перед собой цель развивать помощь слабоумным и обеспечивать за ними надзор. Не могут оставаться в стороне от этого дела и правительства. Под давлением общественности со второй половины XIX века большинство европейских государств принимает законы, определяющие

позиции государства в отношении слабоумных (Германия—1873, Норвегия—1882, Англия—1899, 1914, Франция—1899, 1909, Швейцария—1890).

Официальную заботу государств об умственно отсталых, которая нашла отражение в законодательных актах, не следует переоценивать. Эти акты, как правило, принимались под давлением общественности и ради того, чтобы продемонстрировать перед народом гуманизм и демократизм, а в некоторых случаях, чтобы погасить общественную активность в борьбе за осуществление государственных мероприятий по оказанию помощи слабоумным. Фактически для претворения этих законов в жизнь делалось очень мало. Поэтому, несмотря на существование законодательных актов, прогрессивная общественность продолжала выражать неудовлетворение состоянием помощи аномальным детям.

Это побуждало врачей, педагогов, социологов, психологов возвращаться к вопросам воспитания и обучения слабоумных на многочисленных съездах, конференциях или же в публикациях.

Среди энергичных борцов за развитие общественной помощи слабоумным был французский психиатр Бурневиль. В своем докладе «Попечение об идиотах», сделанном в 1894 году на конгрессе психиатров в Лионе, он подробно обосновывает мотивы, которые должны воодушевить общество заняться судьбой слабоумных. В числе этих мотивов он называет те чисто бытовые неудобства, которые создаются из-за отсутствия общественной заботы об аномальных детях. Эти дети безостановочно кричат, лишают сна и отдыха родителей и соседей, вызывают конфликты в семье, с окружающими. Внешний вид, поведение слабоумных отрицательно влияют на других детей. В школах они дезорганизуют учебную деятельность. Слабоумные являются резервом преступности и проституции. Бурневиль указывает, что общество дорого расплачивается за свое инертное отношение к слабоумным.

Бельгийский врач-педагог Декроли в докладе, сделанном на Международном конгрессе по вопросам начального обучения в Льеже в 1905 году, говорил о том, что заниматься отсталыми детьми надо не только в порядке филантропии, но и в интересах всего общества, в интересах нормальных детей. Общество должно быть заинтересовано в том, чтобы каждый человек, в том числе и слабоумный, принимал участие в той или другой сфере труда.

Французский психолог А. Бинэ и доктор Т. Симон считают, что забота о слабоумных является прямой обязанностью общества и государства. Они отвергают филантропический подход к слабоумным. Бинэ и Симон пугают господствующие классы их свержением, если они будут безразличны к интересам народа, к судьбе аномальных.

«Эта обязанность основывается не только на требованиях чувства гуманности, она диктуется равным образом нашими личными, наиболее насущными интересами: если через известное время не будут удовлетворены законные требования 9/10 общества, которые фактически работают за плату, не соответствующую ни их труду, ни их потребностям, то мы теперь уже можем предвидеть насильственную революцию, которая разрушит до осно-

вания настоящую организацию общества и от которой владеющие классы выиграют немного».

Таким образом, общественное движение за воспитание аномальных детей стало частью общего движения за развитие просвещения, культуры, охраны здоровья народа и даже за общие демократические преобразования общества.

Особую остроту приобрела борьба прогрессивной общественности за улучшение участи аномальных лиц в России, поскольку царское правительство проявляло исключительное равнодушие к социальным нуждам народа.

Как и на Западе, в России движение в защиту слабоумных усилилось с конца XIX века. В печати, на съездах врачей, педагогов, психологов участники их ратуют за преодоление косности царского правительства в отношении организации общественной помощи слабоумным, требуют проведения реформы в области просвещения, здравоохранения.

В числе наиболее энергичных борцов за дело воспитания и обучения умственно отсталых в России были И. П. Мержеевский, И. В. Маляревский, М. П. Лебедева, Г. И. Россолимо, Г. Я. Трошин, М. П. Постовская, Е. К. Грачева, В. П. Кашенко и другие.

Для высказываний русских врачей, педагогов и общественных деятелей в защиту слабоумных характерно то, что этому вопросу они придают большую политическую и социальную остроту. Русские прогрессивные деятели понимали, что успех в развитии общественной заботы об аномальных возможен в результате демократизации всей политической и экономической жизни России.

Так, русский врач И. П. Мержеевский в своем предисловии к книге В. Айрленда «Идиотизм и тупоумие», вышедшей в России в 1880 году, подчеркивает социальный характер природы слабоумия и социальную значимость общественной заботы об умственно отсталых.

«Идиотизм, составляя в большинстве случаев продукт ненормальных общественных условий, налагает на каждое благоустроенное общество двойную обязанность: изучить и искоренить те ненормальные условия, которые способствуют его развитию, и позаботиться об участи его жертв, ни в чем неповинных. Эти заботы не могут быть бесполезны; опыт убеждает нас, что идиоты при правильном воспитании и разумном обучении могут отчасти собственным трудом обеспечить расходы, затрачиваемые на их содержание. От самого общества зависит поставить эти существа в такие условия, чтобы их жалкая жизнь не лежала тяжелым бременем на экономическом быте страны»².

Большой политический смысл борьбе за улучшение общественной заботы об аномальных придавал и Г. Я. Трошин, который в предисловии к книге «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» писал:

1) Б и н э А. и Симон Т. Ненормальные дети.—М., 1911.—С. 1.

2) М е р ж е е в с к и и И. П. Предисловие к книге В. Айрленда «Идиотизм и тупоумие». — СПб., 1880.—С. 1.

•«... степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности» .

Энергичная и острая политическая направленность борьбы русских деятелей за улучшение участи слабоумных вызывала сочувствие, поддержку и даже восхищение со стороны зарубежных коллег.

В этом отношении представляют большой интерес слова немецкого психолога Л. Левенфельда (1909), устанавливавшего причинную связь между духовным здоровьем и политическим устройством государства. Левенфельд видел в борьбе, которую вели русские революционеры за политические преобразования в России, залог будущего оздоровления человечества: «Влияние политических учреждений страны на интеллектуальный уровень масс особенно явствует из положения дел в России... И те благородные люди, которые там приносят в жертву свое добро и жизнь за права народа, ведут тем самым и борьбу против глупости. Надо ожидать, что день, который принесет русскому народу политическую свободу, даст также сильный толчок вперед его духовной культуре» .

Надо сказать, что русское самодержавное правительство оставалось глухим ко всем призывам в защиту аномальных. То, что предпринималось в России в отношении слабоумных (создание медико-педагогических учреждений, приютов, вспомогательных классов и школ), было делом отдельных энтузиастов. Государство не открыло ни одного учреждения для слабоумных и не приняло в отношении их ни одного официального акта. Царская Россия, как и другие государства, большую часть заботы о слабоумных перекладывала на плечи благотворительных организаций.

Взросший интерес к умственно отсталым в конце XIX—начале XX века и усиление внимания к ним со стороны прогрессивной части общества находили и противников. Они сомневались в целесообразности траты огромных усилий и материальных средств на воспитание и обучение детей, от которых минимальны отдача и польза для общества. Высказывались суждения, что эти средства более целесообразно тратить на одаренных детей, чтобы «не погасить в них искру божью».

Идея открытия специальных школ для умственно отсталых детей была встречена враждебно частью общественности не только потому, что это казалось расточительным. Некоторые усмотрели в этом мероприятии унижение человеческого достоинства. Они утверждали, что сам факт обучения в школе для умственно отсталых может на всю жизнь оставить на учащемся позорное клеймо.

Дискуссия вокруг этого вопроса завершилась тем, что большой круг врачей, педагогов и социологов подтвердил мысль, что забота о слабоумных—благородное дело, под влиянием которого слабоумные становятся более или менее полезными людьми.

1) Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей.—Пг., 1915.—С. XV.

2) Левенфельд Л. О глупости,—Одесса, 1912.—С. 230.

Первая мировая война (1914—1918), потребовавшая огромных материальных и человеческих ресурсов, отвлекла внимание общественности и государств от проблем, связанных с организацией помощи слабоумным, однако не ослабила их остроты. Война, со всеми ее бедствиями, привела к еще большему росту аномальных лиц, нуждавшихся в общественной заботе. Поэтому по окончании первой мировой войны еще больше активизировалось движение в защиту слабоумных, за удовлетворение их нужд. Государства уже не могли уклониться от выполнения своих обязанностей в отношении слабоумных. Растет число государственных благотворительных и частных специальных учреждений для слабоумных детей, издаются законы, обязывающие открывать специальные школы для умственно отсталых детей.

В последующие годы проявилась значительная активность среди общественных деятелей, врачей и психологов в деле решения теоретических и практических вопросов помощи умственно отсталым. Это было обусловлено общим прогрессом науки и возросшим интересом к проблеме человеческих трудовых ресурсов.

Проблема слабоумия в клиническом, психолого-педагогическом и социологическом планах стала предметом обсуждения на ряде международных конгрессов и конференций. Особый интерес представляет Международный конгресс по вопросам лечебной педагогики, проходивший в июле 1939 года в Женеве. Значимость этого конгресса в том, что здесь были подведены итоги исследований, проводившихся во всех странах мира после первой мировой войны, и определены те тенденции в развитии олигофренопедагогики, которые в дальнейшем, после второй мировой войны, отражали наиболее прогрессивные направления.

На этом конгрессе впервые в зарубежной психологии подверглась критике психометрия как метод диагностирования умственной отсталости (доклады Э. Клапареда и Ж. Пиаже). Было высказано сомнение в правильности представления о фатальном влиянии наследственных факторов на становление личности (Клапаред).

Были подчеркнуты значимость и могущество педагогики в воспитании умственно отсталых и подготовке их к жизни. Конгресс подчеркнул, что главной целью педагогической работы с умственно отсталыми детьми должно стать формирование личности в целом, а не только развитие отдельных компонентов интеллектуальной деятельности.

§ 8. Развитие целей и задач общественной помощи слабоумным

Отношение общества к слабоумным детям находит отражение в тех целях и задачах, которые ставились перед учреждениями, обслуживающими этих детей. Эти цели и задачи менялись в зависимости от политики общества и государства по отношению к слабоумным.

В феодальном обществе не было и речи о воспитании и обучении слабоумных. Поэтому элементарное призрение некоторой их части в убежищах при монастырях было высшей целью опеки.

В первых учреждениях для слабоумных, создававшихся после Великой французской буржуазной революции, уже ставились более высокие цели. Речь теперь шла не только о простом уходе за слабоумными, но и об их лечении, воспитании и обучении. Наиболее полно эти цели были выражены Э. Сегеном. Он требовал заменить простое призрение подготовкой слабоумных к участию в труде, который бы давал им средства к жизни: «Труд для них—первое условие гигиены, комфорта и нравственности» .

«Трудиться, производить что-либо—настолько существенный закон нравственности и прогресса, что я без всякого колебания предписываю труд даже тем идиотам, обеспеченное состояние которых позволяет им вести праздную жизнь» .

Подготовку слабоумных к участию в производительном труде конечной целью их воспитания в дальнейшем стали признавать многие олигофренопедагоги. Лишь некоторые учреждения, находившиеся в ведении христианских благотворительных обществ, продолжали придерживаться чисто призренческих целей.

Обычным мотивом для отказа от трудового обучения слабоумных служило утверждение, будто оно требует значительно больших расходов, чем простой уход за ними, а кроме того, неверие в возможность достигнуть значительных результатов в трудовой подготовке слабоумных.

Однако опыт работы учреждений для слабоумных показал, что расходы на трудовое обучение со временем окупаются, поскольку слабоумные оказываются в состоянии почти полностью содержать себя.

Долго оставался спорным вопрос, целесообразно ли глубоко отсталых детей учить элементарной грамоте и счету. В решении этого вопроса единодушия так и не было достигнуто. Это объясняется тем, что обучение грамоте требовало больших усилий и педагогического мастерства, которых не хватало многим работникам учреждений для слабоумных. Однако в лучших учреждениях грамоте и счету учили всех глубоко отсталых (кроме идиотов).

Уже в самых первых учреждениях для слабоумных в Бисетре, Сальпетриере, в Ортофреническом институте Вуазена в Париже, а затем в школах Сегена и Гуггенбуля ставилась задача ослабить средствами медицины и педагогики недостатки интеллекта, эмоций, воли и моторики. Целесообразность решений этих задач признавалась во всех лучших учреждениях Европы и США.

«Для того чтобы сделать идиота счастливым,—писал доктор Джон Чарльз Бекниль (США),—прежде всего необходимо научить его пользоваться своими

1) Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.—СПб., 1903.—С. 249.

2) Там же.—С. 250.

чувствами и своими мышцами, научить его видеть и слышать, осязать и распознавать вещи, говорить и, насколько возможно, даже разговаривать. Необходимо научить его сидеть, стоять, ходить и играть, любить и верить, а не ненавидеть и бояться; на место тупого равнодушия или враждебной угрюмости создать общительность и расположение к другим; воспитывать и развивать все душевные и телесные силы, как бы несовершенно они ни были, к здоровой, полезной и приятной деятельности»¹.

Основным средством ослабления недостатков психического и физического развития умственно отсталого ребенка в течение всего XIX и в начале XX века было принято считать психическую ортопедию, или сенсорно-моторную культуру, представлявшую собой систему формальных упражнений, имевших целью тренировку органов чувств, моторики и развитие внимания. Эти упражнения, как правило, были мало связаны с учебной и трудовой деятельностью слабоумных воспитанников и выполнялись в отрыве от жизненных ситуаций. По этой причине эта система коррекции умственно отсталых подвергалась критике со стороны прогрессивных дефектологов, ратовавших за усиление социальной направленности учебно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми. Самая глубокая критика психической ортопедии и сенсорно-моторной культуры, как это будет освещено в последующей части данной работы, была дана выдающимся психологом и дефектологом Л. С. Выготским.

С конца XIX века, когда особое внимание было привлечено к легким формам умственной отсталости, на первое место стали выдвигаться образовательные задачи. Конечной целью всей образовательно-воспитательной работы с этими детьми стала провозглашаться их социальная адаптация.

В Германии, Англии и США в начале XX века считалось, что умственно отсталого можно признать приспособленным к жизни в обществе, если он своим поведением не приносит вреда окружающим. Умственно отсталых не готовили к жизни в среде нормальных людей. Для них создавалась такая система учреждений, которая должна была удерживать умственно отсталого в среде ему подобных. Это были различного рода колонии, специальные работные дома и пр. Можно было наблюдать противоречащие здравому смыслу факты. В первой четверти XX века во Франции и Германии практиковалось помещение умственно отсталых детей (дебилов) после 16 лет в психиатрические лечебницы при отсутствии у них помешательства. В них дебилы находились на содержании государства. Естественно, что они вносили дезорганизацию в жизнь больницы. Кроме того, этим, по существу, сводилась на нет та медико-педагогическая работа, которая проводилась с детьми в специальных школах.

В некоторых городах Германии окончивших вспомогательные школы помещали в работные дома для нищих или же в специальные убежища. В

1) Цит. по: Айрленд В. Идиотизм и тупоумие.—СПб., 1888.—С. 343.

лучших случаях умственно отсталых отдавали на фермы, где они работали на хозяина за кров и пищу.

В Норвегии достигшие 16-летнего возраста умственно отсталые из учреждений возвращались к родным или в общины. Общины чаще всего отдавали умственно отсталых в чужие семьи (патронат) за небольшое вознаграждение или бесплатно, если умственно отсталый был способен выполнять какую-либо работу по дому. Лишь небольшая часть выпускников вспомогательных школ находила себе работу (обычно на фермах).

Таким образом, социальная адаптация носила весьма ограниченный характер.

Бельгийский психиатр-педагог Жан Демор приводит данные о судьбе окончивших Ланкастерскую школу для слабоумных в Англии, которые свидетельствуют о небольшом эффекте в социальном приспособлении выпускников этой школы. Только 18,5% окончивших школу могли зарабатывать себе на жизнь. Остальные нуждались в опеке. Не лучшие результаты приводятся и по учреждениям других стран.

После первой мировой войны, когда все страны испытывали большую нехватку в рабочей силе, начались поиски путей совершенствования трудовой подготовки умственно отсталых детей, чтобы их можно было использовать в хозяйстве и на производстве. Когда же этот недостаток в рабочей силе перестал ощущаться и даже появился ее избыток, общественный интерес к трудовому обучению умственно отсталых и внимание к их производственному обучению стали все более снижаться.

Для обеспечения надзора над умственно отсталыми и их трудоустройством в начале XX века в европейских государствах стали организовываться особые попечительства, а после второй мировой войны в этих целях были созданы институты социальных работников.

После второй мировой войны получил широкое распространение термин «социальная реабилитация», которым обозначается конечная цель обучения и воспитания аномальных детей. Предполагается, что вся система воспитания и обучения этих детей должна обеспечить восстановление социального лица аномального и позволить ему жить и трудиться среди нормальных людей. Однако на деле результаты этой реабилитации чаще всего сводятся к усвоению слабоумными бытовых, житейских умений, навыков и привычек, которые позволяют им в какой-то степени не выделяться своим неадекватным поведением в своей узкой социальной среде, ограниченной семьей, соседями.

В последнее десятилетие за рубежом получила признание в качестве конечной цели воспитания и обучения аномальных детей их интеграция в общество. Это, по мнению специалистов, может быть достигнуто путем совместного обучения аномальных детей с нормальными в обычных или специальных классах массовой школы.

Выводы

Приведенный выше обзор основных этапов развития общественной помощи слабоумным, учения о слабоумии и методов его диагностирования свидетельствует о том, что проблема слабоумия на протяжении последних двух веков привлекает внимание все большего числа врачей, педагогов, общественных деятелей и государств.

Организованная общественная помощь слабоумным получила развитие лишь с начала XIX века. Этому содействовали гуманистические идеи Великой французской буржуазной революции. Объектом внимания общества были вплоть до середины XIX века лишь дети с глубокими формами отсталости. Первыми учреждениями для слабоумных детей были руководимые врачами специальные отделения при больницах для душевнобольных (Франция). В дальнейшем открывались руководимые пасторами и врачами приюты для слабоумных.

С середины XIX века общественная забота стала распространяться и на детей с легкими формами умственной отсталости. Это диктовалось необходимостью борьбы с неуспеваемостью, второгодничеством и отсевом учащихся из начальных школ.

К концу XIX—началу XX века в западноевропейских государствах, в США и России оформились 3 основных типа учреждений для слабоумных:

- 1) лечебно-воспитательные заведения, где лечебная помощь была ведущей;
- 2) приюты для слабоумных;
- 3) вспомогательные классы и школы.

Проблема помощи слабоумным в конце XIX—начале XX века привлекла значительное внимание общества, так как решение ее было тесно связано с проблемой борьбы с преступностью и антисоциальными эксцессами.

По вопросам о целях, задачах и формах помощи слабоумным детям велась острая борьба между прогрессивными и реакционными силами.

Прогрессивные врачи, педагоги и общественные деятели боролись за максимальное развитие слабоумных, чтобы приобщить их к общественно полезному производительному труду.

Реакционные общественные силы считали пределом общественной заботы о слабоумных их изоляцию, признание, чтобы они не нарушали общественное спокойствие.

В соответствии с теми проблемами, которые волнуют общество, в соответствии с теми задачами, которые оно ставило в деле оказания помощи слабоумным, решались и вопросы исследования слабоумия. На характер исследования слабоумия оказывает влияние не только общественное положение слабоумных на том или другом этапе развития общества, но и состояние психиатрии, психологии, социологии и педагогики.

При всем многообразии исследований слабоумия можно выделить следующие основные аспекты этих исследований:

- 1) медицинский, или клинический;
- 2) психологический;
- 3) педагогический;
- 4) социологический, к которому близко стоит и аспект юридический.

Первый аспект—медицинский, или клинический,—рассматривает вопросы этиологии слабоумия, анатомо-физиологические нарушения, обуславливающие слабоумие или сопутствующие ему. Этот аспект устанавливает также клинические, психопатологические симптомы слабоумия, исследует способы клинического диагностирования слабоумия и разрабатывает классификации слабоумия в зависимости от этиологических, клинических факторов и от психопатологических симптомов.

В медико-клиническом учении о слабоумии, как и в других аспектах, обнаруживаются следующие концепции в понимании патогенеза слабоумия: концепция дегенеративности, эндокринологические, генетические, соматические и нейрофизиологические.

Второй аспект—психологический—устанавливает картину нарушений психической деятельности слабоумных, раскрывает своеобразие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы слабоумных и их личности в целом. Это направление исследует психологические симптомы отдельных форм слабоумия, классифицирует слабоумных в соответствии с этими симптомами. И в этом аспекте можно выделить ряд принципиальных концепций:

1. Интеллектуалистическая. Свообразие умственно отсталого видится лишь в недостатках интеллекта. Значимых изменений в его аффективной сфере не усматривается. Некоторые считают, что имеющееся у умственно отсталых своеобразие аффективной стороны представляет собой надстройку над несовершенным интеллектом.

2. Чисто аффективная. Нарушение аффективной стороны считается основным симптомом слабоумия, который сказывается и на интеллектуальных возможностях умственно отсталого ребенка, поскольку у него снижены побуждения к познанию.

3. Психометрическая. Умственная отсталость рассматривается как чисто количественное отставание умственного развития и всех способностей. Устанавливаемый методом психометрического тестирования интеллектуальный коэффициент считается основным критерием для диагностирования умственной отсталости и для классификации ее различных степеней.

4. Концепция статического понимания характера дефекта. Утверждается, что умственная отсталость является состоянием, которое почти не поддается коррекции. Развитие умственно отсталых детей не идет дальше развития 12—14-летнего нормального ребенка.

5. Концепция динамического подхода к пониманию структуры дефекта и перспектив развития умственно отсталых детей. Этой концепции придерживаются все отечественные дефектологи. Утверждается, что умственная отсталость—это форма патологического развития, которое затрагивает (хотя

и не в одинаковой степени) познавательные, эмоционально-волевые стороны психической деятельности и личность в целом.

Согласно этой концепции, патология развития при умственной отсталости носит диффузный характер. Это выражается в том, что патологическое развитие охватывает все стороны психики, но не в одинаковой мере.

Сторонники последней концепции ориентируются при диагностировании и классификации умственной отсталости на комплексное изучение ребенка клиническими, психологическими и педагогическими методами.

Третий аспект учения о слабоумии—педагогический—рассматривает проблему умственной отсталости с точки зрения обучаемости и необучаемости ребенка в условиях обычной и специальной школы. Представители этого направления часто игнорируют другие факторы при оценке личности ребенка и расширяют понятие умственной отсталости. Это расширение происходит за счет неравномерного включения в категорию умственно отсталых каждого, кто отстает в обучении. В рамках этого направления обнаруживается тенденция заменять понятие «умственно отсталый ребенок» такими понятиями, как «отстающий», «слабоодаренный», «малоспособный», «замедленный», «трудный в обучении» и пр.

Четвертый аспект—социологический—рассматривает умственную отсталость преимущественно с точки зрения социальной оценки этого состояния. Исследования в этом аспекте направлены на изучение места умственно отсталого ребенка в обществе, взаимоотношений его с окружающими. В основе различных определений умственной отсталости, ее диагностирования и классификации лежит приспособляемость ребенка к условиям окружающей его среды. Основным предметом исследования является поведение ребенка в различных жизненных ситуациях.

Это направление является ведущим за рубежом. Одни концепции в социологическом аспекте связывают социальную неприспособленность ребенка с определенными клиническими факторами и используют данные социометрии как дополнительный критерий в диагностировании умственной отсталости. Другие считают социометрические данные основными, а снижение интеллекта рассматривают как сопутствующий симптом в социальной неадаптированностиTM. Клинические же факторы совсем не учитываются.

Все перечисленные выше аспекты в изучении слабоумия лишь в отдельных случаях разрабатываются изолированно друг от друга. Чаще всего они взаимодополняют друг друга или даже органически сливаются.

По мере увеличения обязательного образовательного ценза, накопления наблюдений и экспериментальных данных о слабоумии и о детях, неспособных к обучению в обычной школе, классификации слабоумных все более усложняются, приобретают все более тонкую дифференциацию.

Традиционное разделение слабоумных на идиотов, имбецилов и дебилов, хотя и сохранилось, перестает удовлетворять исследователей. В пределах каждой из этих групп выявляется множество различных вариантов слабоумия по этиологии, структуре дефектов, психопатологической и психологической

симптоматике. Возникает необходимость наряду со слабоумием устанавливать различные уровни малоспособности, задержки развития.

До сих пор ни в одной стране еще не разработана такая классификация слабоумных, которая бы учитывала все компоненты, составляющие в своей совокупности типологическую картину слабоумия.

Становится очевидным, что не может быть разработана такая универсальная классификация слабоумия, которая бы одновременно удовлетворяла теоретическим и практическим нуждам. Каждая классификация должна служить определенным целям: дифференциальной-диагностике, установлению целей, задач, содержания, методов обследования, воспитания и обучения различных категорий слабоумных и др. О том, что ни одна из классификаций не может быть признана универсальной, свидетельствует тот факт, что до сих пор продолжаются поиски все новых и новых принципов и критериев для подобных классификаций. И быть может, тот факт, что человеческая мысль не удовлетворяется тем, что уже достигнуто в изучении социального зла—слабоумия, является показателем не бессилия науки, а ее могущества, неуклонного прогресса. Именно благодаря отсутствию застоя в науке человеческая мысль побуждается к поискам нового, к совершенствованию и углублению того, что уже известно. И совершенно очевидно, что каждое новое слово в учении о слабоумии отражает дальнейший успех всех наук, прямо или косвенно занятых изучением этой проблемы.

Особенности развития помощи слабоумным в отдельных странах и в России до Октябрьской революции и после нее, а также основные современные представления о сущности слабоумия, целях, задачах и формах организации помощи умственно отсталым мы рассмотрим в последующих разделах книги.

ЧАСТЬ II

ИСТОРИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ СЛАБОУМНЫХ ЗА РУБЕЖОМ

Глава 4

ВРАЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Э. СЕГЕНА И И. ГУГГЕНБЮЛЯ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ СЛАБОУМНЫХ

§ 1. Э. Сеген и его врачебно-педагогическая система воспитания слабоумных

Наиболее плодотворной из ранних попыток воспитания и обучения слабоумных была деятельность французского врача-педагога Эдуарда Сегена (1812—1880). Кроме того, он был одним из тех, кто сумел проанализировать, обобщить и оформить в виде целостной медико-педагогической системы собственную практику воспитания слабоумных.

Э. Сеген родился в семье потомственных бургундских врачей. В Париже он сблизился с Итаром, Эскиролем и стал их любимцем. Они ценили в Сегене его терпение, глубокий аналитический ум.

Сеген увлекался философией и стал членом философского кружка, разделявшего филантропические взгляды Сен-Симона и стремившегося поднять уровень развития человечества. Из этого кружка впоследствии вышли Луи Блан, Виктор Гюго и другие известные деятели.

Сеген посвятил свою жизнь воспитанию самых отверженных из людей—слабоумных.

В 1837 году врач Эскироль поручил Сегену заняться индивидуальным воспитанием идиота, используя опыт Итара. Сеген добился значительных успехов в этом деле. Тогда Эскироль предложил ему исследовать несколько слабоумных детей, находившихся в психиатрической лечебнице в Бисетре. В 1839 году Сеген был назначен руководителем детского отделения для слабоумных при этой больнице.

В этом же году вышла написанная совместно с Эскиролем работа «Резюме нашей четырнадцатимесячной работы». В этой статье рассказывается о достигнутых ими успехах в развитии интеллекта слабоумных.

Все мероприятия Сегена в Бисетре, направленные на борьбу с рутинной и антипедагогичностью, встречали враждебное отношение со стороны админи-

страции и коллег. Вопреки косности персонала больницы Сеген решил улучшить условия жизни слабоумных детей, изолировать их от душевнобольных, заняться их воспитанием.

Под давлением интриг Сеген был вынужден в 1841 году уйти из Бисетра и организовать собственную частную школу для слабоумных.

Через несколько лет Сеген обратился во Французскую академию наук с просьбой составить комиссию для исследования его опыта и дать ему оценку. Эта комиссия тщательно выполнила свою миссию и высоко оценила результаты педагогической работы Сегена. Она признала, что Сеген—тот человек, который практически решил проблему воспитания идиотов. Это заключение комиссии привлекло внимание общественности других стран к школе Сегена. Ее стали посещать учителя, филантропы разных стран с целью использовать опыт Сегена у себя на родине.

В 1846 году вышел большой труд Сегена «Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей». Эта книга была в 1903 году издана на русском языке в переводе М. П. Лебедевой и в течение многих десятилетий служила настольной книгой русских олигофренопедагогов.

Во Франции книга Сегена была встречена очень холодно. Ее идеи казались утопическими. Не находила должной поддержки во Франции и практическая деятельность Сегена. В 1848 году Сеген был вынужден покинуть родину и переехать в США, где его встретили с большим почетом. Американские врачи еще не имели опыта работы со слабоумными, поэтому они были свободны от каких бы то ни было предрассудков в этой области. И они были рады приветствовать пионера в области воспитания слабоумных.

Сеген—большой гуманист. Он был проникнут глубокой верой в человека. Сеген был убежден, что в каждом человеке, какими бы глубокими недугами он ни страдал, заложены огромные потенциальные возможности к совершенствованию физических и духовных сил. Эти возможности могут быть приведены в действие силой духа, воли и искусства воспитателя и путем создания благоприятных условий жизни для тех лиц, которые нуждаются в помощи врачей и воспитателей.

Сеген считал, что каждый человек, как бы он ни был немощен, имеет право на такую жизнь, на такое отношение к себе, в котором нет места нравственному унижению, физическим страданиям. Он понимал, что самое большое счастье—чувствовать себя человеком среди людей, осознавать, что ты не лишний, не обуза, что ты приносишь людям пользу.

С точки зрения Сегена, одинаково несчастны как те слабоумные, которые окружены заботами семьи, запрятаны от глаз людских в роскошные гостиные, но пребывают в полном безделье, так и те, что ютятся в трущобах и лишены элементарного ухода. И те и другие не получают главного, что нужно человеку,—возможности воспринимать мир, права участвовать в какой-либо области деятельности.

Сеген глубоко убежден, что и для идиотов должно быть сделано то, что

уже было сделано в его время для слепых и глухих. Речь идет о том, чтобы дать всем аномальным лицам возможность учиться, участвовать в труде.

Каковы *основные положения* *врачебно-педагогической системы Сегена*?

При разработке методов воспитания глубоко отсталых детей Сеген исходил из понимания идиотии как такого расстройства нервной системы, при котором обнаруживается полная бездеятельность всех органов и способностей и отсутствие воли. Эти недостатки ставят глубоко отсталого в полную зависимость от инстинктов. Идиот, по определению Сегена, ничего не может, ничего не знает, а главное—ничего не хочет. Отмечая инертность идиотов, Сеген вел страстную борьбу с теми, кто признавал подобное состояние неизлечимым. К неизлечимым он относил только тех, у кого имеется общий паралич, но и у них Сеген считал возможным частично восстановить двигательные функции.

Задача воспитания глубоко отсталых, по мнению Сегена, заключается в том, чтобы вывести их из инертного состояния, помочь им установить связь с внешним миром. Конечная цель воспитания—развить способности, дать навыки производительного труда для того, чтобы глубоко отсталые могли своим заработком окупить свое содержание и перестали быть бременем для общества, стали бы людьми полезными.

Сам Сеген назвал свою систему физиологической, так как в процессе воспитания, с его точки зрения, должно произойти видоизменение строения нервной системы, ее оздоровление.

Задачу воспитания идиотов Сеген видел не в том, «чтобы заменить несуществующие способы восприятия какими-либо новыми (как при обучении глухих и слепых.—Х. З.); она просто состоит в возможности регулировать пользование чувствами, в возможности умножить понятия, оплодотворить идеи, желания, страсти таких жалких существ, которые, будучи предоставлены самим себе, остались бы без связи, без сношений с внешним миром, остались бы идиотами».

Сеген ставил задачу развить ощущения и восприятия слабоумных, научить их слушать, видеть. Это своего рода гимнастика чувств, которая на каком-то этапе обучения заменяется гимнастикой интеллекта и в сочетании с благоприятными условиями жизни слабоумных может «видоизменить строение нервных масс».

Сеген считал, что воспитание идиотов может иметь успех, если будут учтены достижения философии, психологии, физиологии, гигиены. Принципы воспитания, по мнению Сегена, должны быть точны, как формула. Сеген пытался представить эти формулы в виде «триады». Воспитание должно охватывать:

1) воспитание деятельности, активности—развитие двигательной способности, мышечной системы, ощущений, чувств;

1) Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.—СПб., 1903.—С. 83—84.

2) воспитание мышления—формирование представлений и понятий, овладение элементарными знаниями и навыками чтения, письма, счета;

3) воспитание воли, что, по Сегену, соответствует нравственному воспитанию, поскольку воспитание воли приучает глубоко отсталых управлять своими инстинктами.

Сеген был убежден в том, что работа с глубоко отсталым должна вестись в такой последовательности, при которой воспитание активности предшествует воспитанию мышления, воспитание мышления предшествует воспитанию воли. В установлении такой последовательности воспитания сказывается механистичность его системы: он еще не понимал, что невозможно резко отграничить сферу чувств от процессов мышления и воли. Привлекает в системе Сегена его стремление воздействовать на всю личность глубоко отсталого, обеспечить ее всестороннее развитие, корректировать недостатки этого развития.

Сеген указал те средства, которые обеспечивают преодоление инертного состояния слабоумного и приобщают его к полезному труду. Первое место среди этих средств занимают благоприятные условия жизни слабоумных в специальных учреждениях. Сеген подробно разработал требования к жилищу, одежде, питанию, режиму для слабоумных. И хотя многие его советы потеряли свое значение в современных условиях и кажутся наивными, общие принципы, которыми он руководствовался при организации учреждения для глубоко отсталых, не могут быть отвергнуты. Этими принципами являются: учет психофизического состояния глубоко отсталого ребенка, создание таких благоприятных условий для его развития, которые приближают время включения ребенка в производительный труд. Сеген считал, что все средства, обеспечивающие решение конечной цели воспитания глубоко отсталого ребенка—подготовку его к труду,—себя оправдывают.

Эту мысль Сеген хорошо выразил в следующем положении: «Никакое улучшение жилища для детей-идиотов не кажется мне слишком роскошным. Когда поймут наконец все нравственное и социальное значение разумного призрения многих десятков тысяч несчастных существ, в лучшем случае пользующихся уходом родителей, которые могут умереть раньше их, тогда только выяснится, что эти десятки тысяч индивидов, теперь совершенно бесполезных, при разумном руководстве, за немногими лишь исключениями, способны сами зарабатывать для себя средства к жизни, и тогда, быть может, эгоизм осуществит то, о чем мы теперь можем только мечтать» .

Сам процесс воспитания и обучения глубоко отсталого ребенка представляет собой сложную систему специальных упражнений. Такая система была детально разработана Сегеном. Эти упражнения направлены на развитие моторики, органов чувств, интеллекта, воли. Одни упражнения выполняются

1) Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.—СПб., 1903.—С. 35.

путем непосредственного управления руками и ногами воспитанника, которое осуществляет воспитатель, другие—путем подражания действиям воспитателя. Упражнения рассчитаны или на побуждение воспитанников к действию, или на торможение импульсивных движений. В конечном счете эти упражнения должны развить у воспитанников внимание и способность к произвольному регулированию своего поведения в зависимости от внешних условий. Сеген широко пользовался на занятиях методом подражания, к которому склонны дети даже при самых глубоких степенях слабоумия.

Сеген правильно считал, что успех в работе со слабоумными в основном зависит от личности воспитателя: его воли, спокойствия, умения пользоваться взглядом, голосом. На первых порах воспитатель, по мнению Сегена, должен полностью подчинить своей воле волю ребенка и держать его в полном повиновении, пока у него не выработается способность выполнять разумные действия. Затем можно все больше опираться на инициативу ребенка. Сеген подробно разработал методику использования различных средств воздействия на ребенка: взгляда, приказаний, поощрений, наказаний и др. Но главное, что обеспечивает успех в работе с глубоко отсталыми детьми,—это, по мнению Сегена, энтузиазм воспитателя, его вера в могущество воспитания. Таким педагогическим энтузиазмом и оптимизмом обладал сам Сеген.

В связи с вопросом о роли воспитания Сеген писал: «Если вы начнете воспитывать идиота в том возрасте, когда ему не следовало бы уже нуждаться в вас, то, не подавая слишком много надежд родителям, не теряйте их сами и поддерживайте себя в трудной задаче, которую вы предприняли. Ему от 15 до 20 лет, и он не может и не умеет ни есть, ни одеваться без посторонней помощи, не умеет ни говорить, ни читать и т. д. Если он ленив, неспособен, нерадив, невнимателен, одним словом, если у него нет ни одного из желательных вам положительных качеств, то все-таки не падайте духом. Если он постоянно лежит, посадите его; если он сидит, поставьте его; если он не ест сам, держите его пальцы, но не ложку, во время еды; если он совсем не действует, возбуждайте все его мышцы к действию; если он не смотрит и не говорит, говорите ему сами и смотрите за него. Кормите его, как человека, который работает, и заставьте его работать, работая вместе с ним; будьте его волею, разумом, деятельностью, одним словом его привидением. И если вы не были в состоянии в течение трех или четырех лет дать ему разум, способность речи и произвольность движений, то все-таки ни заботы ваши, ни энергия, которую вы потратили на него, не пропали даром; если он не достиг тех успехов, которых вы добивались, то он, во всяком случае, стал здоровее и сильнее, стал более послушным и более нравственным. А разве этого мало? Тот, кто сделал все, что мог, сделал все».

1) Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.—СПб., 1903.—С. 74—75.

Таким образом, Сеген создал первую систему воспитания умственно отсталых детей, сочетающую педагогические и медицинские средства воздействия на воспитанника. И хотя во Франции современники Сегена не оценили в должной мере его систему, разработанные им методы воспитания умственно отсталых детей в дальнейшем получили широкое распространение и стали применяться не только при воспитании умственно отсталых, но и частично при воспитании нормальных детей.

Как уже говорилось, во Франции Сеген не получил должной поддержки. Он сравнивал себя с Якубом Перейра—одним из первых учителей глухонемых в Испании и Франции, который также не был оценен по достоинству. Сеген сам отмечает, что его систему считали искусством, доступным только ему. Он принимает это мнение как комплимент, но все же успех своей деятельности видит только в применяемых им методах.

Во Франции система Сегена была основательно забыта до конца XIX века. Затем ее возродил психиатр Бурневиль, считавший эту систему классической. Бурневиль применил ее в самом крупном во Франции учреждении для слабоумных, о котором речь пойдет ниже.

Следует заметить, что эволюция методов Сегена не всегда шла по пути положительного их совершенствования. Так в педагогических системах французского олигофренопедагога Ваня, итальянского педагога М. Монтессори и других методы воспитания, разработанные Сегеном, были преобразованы в систему формальных упражнений, получивших название *психической ортопедии* и *сенсорно-моторной культуры*. Эта система была оторвана от учебной и трудовой деятельности ребенка и мало себя оправдала.

Деятельность Сегена в США сыграла значительную роль в развитии помощи умственно отсталым детям в этой стране.

В США Сеген работал в разных штатах, последние 30 лет в Нью-Йорке. Им был создан особый тип школ для слабоумных, которые получили название «физиологические школы Сегена».

Такие школы, организованные в соответствии с педагогическими идеалами Сегена, располагались в живописной местности вблизи от города. Последнее обстоятельство Сеген считал очень важным, так как близость от города позволяла привлечь к работе молодых и энергичных учителей. Наблюдения Сегена показали, что если школы удалены от культурных центров, то в них работают только пожилые педагоги, лишённые разнообразных жизненных интересов и, следовательно, не способные воздействовать на эмоциональную жизнь ребенка.

Школы Сегена имели просторные помещения. Спальни воспитанников были соединены с комнатами учителей и воспитателей, что обеспечивало постоянный надзор за детьми.

При школах имелись ваннные комнаты, отдельные умывальники для каждого ребенка.

В учебной кухне воспитанники получали навыки кулинарии.

Весь процесс обучения и воспитания в соответствии с системой Сегена был индивидуализирован.

Чтобы не переутомлять детей однообразными занятиями, каждые двадцать минут менялся учитель и вид занятий. (На двадцать пять учеников приходилось двенадцать учителей.) В школе учили читать, писать (сначала на доске, а потом и в тетрадях). В ней воспитывались и гигиенические навыки. Арифметику изучали позже всего и не все дети. Много внимания уделялось слушанию музыки, ручному труду, рисованию. Детей часто вывозили на прогулки в город.

Разумеется, что школа, которой руководил сам Сеген в Оранже под Нью-Йорком, и другие школы, создававшиеся по его проектам, были доступны детям очень состоятельных родителей. (Годовая плата за воспитание ребенка составляла 1800 долларов!)

В 1866 году вышла новая книга Сегена «Идиотия, ее лечение физиологическим методом». В ней он развивает мысли, сформулированные им в его первой книге.

После смерти Сегена непосредственным преемником его идей и дел в США стала его жена Эльза Сеген.

За месяц до смерти, в октябре 1880 года, Э. Сеген составил проект новой школы для детей с различными аномалиями в развитии—«физиологической школы—школы будущего». В этом документе Э. Сеген отмечал, что воспитание аномальных детей начинает охватывать и те слои общества, где раньше царствовало невежество. Разница между способным ребенком и детьми, не умеющими выражать свои мысли, трудно воспринимающими, медлительными, сначала очень невелика, но впоследствии все больше возрастает. С точки зрения Сегена, неспособность детей зависит не от первичных причин—плохого питания, болезней и т. д., а от вторичных, например, от отсутствия надлежащего воспитания. Задача физиологического воспитания заключается в создании необходимых условий для благоприятного развития детей с отклонениями в психическом состоянии. «Физиологическая школа» должна развивать функции органов чувств и движения, исправлять их недостатки путем упражнений. Эта школа предназначена для трех групп детей:

1) младших детей, недостатки которых надо исправлять сейчас же, чтобы предупредить их превращение в привычки, могущие повлечь образование новых дефектов;

2) детей, которых нельзя воспитывать в обыкновенных школах, потому что им необходим регулярный курс лечения для развития психических и физических функций организма;

3) детей, воспитание которых в обыкновенной школе не дало хороших результатов. Занятия с этими детьми сводятся к выявлению и развитию их индивидуальных способностей.

В разработанной Сегеном системе воспитания умственно отсталых детей олигофренопедагогов привлекает ее обоснованно оптимистический характер, заключенная в ней вера в возможность развития этих детей, ее направлен-

ность на всестороннее развитие личности умственно отсталого ребенка, ослабление недостатков этого развития, включение ребенка в трудовую жизнь. Заслуживают внимания требования Сегена в отношении организации жизни слабоумных детей в специальных учреждениях, требования к воспитателю; представляют интерес его многочисленные практические советы относительно того, как следует осуществлять уход за глубоко отсталыми, формировать у них навыки и привычки самообслуживания и культуры поведения.

Особенно много полезных практических указаний могут найти в трудах Сегена работники специальных учреждений для глубоко отсталых детей.

§ 2. Деятельность И. Гуггенбюля

Большую роль в широкой пропаганде в странах Европы дела призрения, воспитания и обучения глубоко отсталых детей сыграл швейцарский врач-педагог Иоганн Гуггенбюль (1816—1863). Начало деятельности Гуггенбюля в области воспитания слабоумных совпадает со временем начала деятельности в этой же области Сегена. В 1841 году Гуггенбюль открыл в Швейцарии на склоне горы Абендберг школу-приют для кретинков и идиотов (Абендбергский приют). Средства на эту школу были собраны обществом врачей-естествоиспытателей. Школа располагалась на высоте 1100 м над уровнем моря. Постройка школы на такой высоте была не случайной. Гуггенбюль считал, что горный климат способен благотворно подействовать на его питомцев. Эта мысль Гуггенбюля вытекала из утверждения геолога Соссюра, согласно которому в местностях выше 900 м над уровнем моря кретинизм не встречается.

Учреждение Гуггенбюля было образцово благоустроено. Оно имело парк, купальни. Наряду с отделениями для различных категорий умственно отсталых детей, в школе-приюте существовало отделение и для нормальных детей, чтобы в их лице аномальные имели постоянный образец для подражания. В планы Гуггенбюля входило открыть отделение для младенцев до одного года, для дошкольников, неизлечимых кретинков, отделение для женщин, отделение для слабоумных разных национальностей. Образцовый порядок в Абендбергском приюте и успехи в развитии его воспитанников в первые годы его существования, т. е. в то время, когда Гуггенбюль непосредственно руководил деятельностью этого учреждения, сделали это учреждение и самого Гуггенбюля настолько популярными, что ими заинтересовались во всех европейских государствах.

Приют посещали многочисленные туристы, врачи, общественные и государственные деятели. Гуггенбюля приглашали во многие страны для ознакомления публики с его деятельностью.

Посещение Абендбергского приюта многочисленными гостями в конце концов привело к тому, что он стал превращаться в учреждение, где все стало носить показательный характер. Упадок воспитательной работы был обус-

ловлен и частым отсутствием самого Гуггенбюля, которого, как и Сегена, окружала атмосфера зависти и вражды. Теперь недруги обвиняли его в шарлатанстве. В немецком языке даже появилось выражение «гуггенбюлерай», что означало гуггенбюлевщина, очковтирательство.

После ревизии приюта в 1858 году английским министром Гордоном он был закрыт. Вскоре умер оклеветанный и одинокий Гуггенбюль.

Неудачи Абендбергского приюта на последнем этапе его существования несколько охладили интерес к открытию учреждений для слабоумных. Однако положительные стороны в деятельности приюта на первых этапах его развития и главным образом объективная необходимость способствовали возрождению общественной помощи слабоумным.

Этот общественный интерес к аномальным детям поддерживался не столько гуманными мотивами, сколько чисто материальными соображениями. В открытии учреждений для слабоумных заключалась прямая выгода. Дело в том, что те слабоумные, которые оставались вне специальных учреждений, пополняли армию антисоциальных элементов и вызывали необходимость в больших расходах на содержание тюрем, на борьбу с нищенством, проституцией и преступностью.

Можно указать и на некоторые другие ранние практические мероприятия по воспитанию и обучению умственно отсталых детей в некоторых странах, например в Германии (начало XIX века), где был осуществлен первый опыт обучения лиц с легкой степенью умственной отсталости. Поскольку такого рода мероприятия не оказали влияния на развитие мировой олигофренопедагогики, они будут освещены в связи с изложением истории воспитания умственно отсталых детей в отдельных государствах.

Те несомненные успехи, которые были достигнуты Итаром, Сегеном и Гуггенбюлем в области воспитания и обучения слабоумных (глубоко отсталых), дали свои плоды. Общество поверило в то, что и у идиотов можно воспитать такие человеческие качества, которые способны сделать их в какой-то мере полезными людьми.

Таким образом, первые успехи в воспитании слабоумных послужили стимулом для последующих начинаний в этом направлении.

В решении острой социальной проблемы организации общественной помощи слабоумным каждая страна шла своим путем.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В ГЕРМАНИИ

§ 1. Первые опыты воспитания и обучения умственно отсталых детей в Германии

Широкие общественные и государственные мероприятия _ по воспитанию и обучению умственно отсталых детей в Германии стали осуществляться только со второй половины XIX века.

Надо сказать, что еще до этого времени отдельные гуманисты Германии проявляли к этой проблеме известный интерес.

В Германии наиболее ранняя инициатива воспитания и обучения умственно отсталых детей исходила от педагогов и, соответственно, сама проблема решалась в педагогическом плане. Во Франции эта инициатива принадлежала врачам.

Немецкий историограф лечебной педагогики Франц Трензель указывал на то, что в 1803 году в школе для бедняков города Зайтца был создан особый класс (БаспЪЛШаззе) для умственно ограниченных детей. В этом классе проводились (кроме субботы и воскресенья) специальные одно-двухчасовые дополнительные занятия по чтению, письму и арифметике с теми детьми, которые не справлялись с программой в обычных условиях.

Некоторое время в добавочном классе школы в г. Зайтце работал учителем Иоганн Трауготт Вайзе (1793—1859). Вайзе был одним из верных приверженцев педагогических взглядов Песталоцци.

Собственные наблюдения за умственно отсталыми детьми и свои приемы их обучения Вайзе изложил в книге «Размышления о слабоумных детях с точки зрения их различия, основных причин, признаков и средств приблизиться к ним легким способом с помощью обучения» (1820). Это была одна из ранних педагогических работ, посвященных воспитанию и обучению умственно отсталых детей.

Эта книга и сегодня представляет для нас известный интерес.

И. Т. Вайзе пишет, что каждый, кто соприкасается с детьми, может убедиться в их неоднородности с точки зрения познавательных возможностей и способностей. Среди массы детей встречаются бездарные и слабоумные. Вайзе писал, что о последних тоже необходимо заботиться: «Цветущее деревце определеннее дает плоды, чем бедное цветами, или такое, на котором только показываются листья. Но смысленный садовник все же старается. Он окапывает землю у корня хилого деревца и верит в результаты своего труда. Какая радость, когда надежды оправдываются!»

Вайзе считает, что, поскольку слабоумный никогда не достигнет нормального человеческого уровня, в его душу не следует вкладывать больше того,

на что он способен. Вайзе подчеркивал, что каждого слабоумного надо научить различать добро и зло. Кроме того, у него следует воспитать способность сохранять свою жизнь.

Вайзе верил в то, что каждый слабоумный наделен значительными моральными силами и хорошими качествами, которые при обучении могут расцвести и дать плоды. Он требовал, чтобы слабоумным дали хотя бы то, что уже имеют глухие и слепые,—учебные заведения.

Вайзе подразделяет слабоумных на следующие группы:

- а) слабоумные, которые не способны ни к какому обучению;
- б) слабоумные, которые обладают духовными силами, но эти силы как бы погружены в спячку;
- в) слабоумные, которые представляют собой благодарный материал для воспитания и обучения.

Вайзе рекомендует начинать обучение слабоумных с «пробуждения их разума». Для этого надо установить контакт умственно отсталого ребенка с физическим миром через его органы чувств, обогатить его чувственный опыт, заполнить характерное для него «состояние идейной пустоты».

Воспитание слабоумных он рекомендует начинать с 3—5 лет, т. е. после появления всех молочных зубов и связанного с этим нормального произношения. Вайзе рекомендует воспитателю указывать пальцем на окружающие предметы, называть их и требовать того же от ребенка. Затем надо учить ребенка выполнять указания—словесные команды: «Подними правую руку вверх», «Посмотри направо», «Положи правую руку на левое колено» и т. д.

Он считает полезными упражнения в членении целого на части и в составлении из частей целого (разрезать и складывать яблоко, раскладывать и складывать орех и т. д.).

Следующие упражнения связаны с классификацией предметов (отделить фасоль от гороха, желуди от орехов, овес от пшеницы и т. д.). После этого Вайзе переходит к тренировке в узнавании букв и цифр и их дифференциации.

Вайзе предлагает множество приемов с целью развития ориентировки ребенка в окружающей обстановке и налаживания его общения с людьми (находить нужные предметы в шкафу, играть в прятки, рвать цветы, собирать плоды, обращаться с просьбой к взрослым и т. д.).

Вайзе выступает против бессмысленного заучивания слов, зубрежки. Все занятия должны быть построены на интересе и походить на игру. Он считает, что вопросы «откуда?» и «почему?» должны быть самыми употребительными в процессе общения со слабоумными во время занятий.

Таким образом, вся педагогическая система Вайзе направлена на пробуждение и развитие духовных сил слабоумных. Эта система нашла в дальнейшем последователей в первых учреждениях для слабоумных в Германии.

Одновременно с этими чисто педагогическими мероприятиями, в отношении которых Германия опередила все другие страны, здесь возникают учреждения, основанные на филантропическо-христианских принципах. Это

приюты для слабоумных, организуемые обычно пасторами с целью призрения глубоко отсталых детей.

В 1835 году пастор Хальденванг (1803—1862) открывает приют в Вильдеберге.

В 1852 году пастор Йозеф Пробст (1816—1884) после посещения учреждения Гуггенбюля открывает приют в Эксберге. Занялись воспитанием слабоумных пасторы Диссельхофф (1827—1896) и Карл Бартхольд (1829—1904).

Все эти деятели в области призрения и воспитания слабоумных вели большую пропагандистскую работу, чтобы разбудить общественную совесть и обратить внимание на тяжелую участь слабоумных.

Диссельхофф в 1857 году выпустил книгу «Современное положение кретинов, слепых и идиотов в христианском мире», которая побудила многих представителей духовенства выполнять «христианский долг» по отношению к слабоумным.

Пробст изложил свои чисто практические взгляды на слабоумных и на принципы их воспитания в своем труде о воспитании кретинов, опубликованном в 1873 году. Основные положения его труда сводятся к следующему: у в процессе воспитания слабоумных лечебная и педагогическая работа должны идти рука об руку; основа воспитания и обучения слабоумных—любовь к детям; всех сколько-нибудь способных к обучению надо учить тем же предметам, что и в обычной школе, но учить медленно.

Интересны некоторые наблюдения Пробста. Он отмечает, что лучше поддаются воспитанию те слабоумные дети, у которых более сохранены эмоции; критерием при этом служит первая реакция воспитанника в момент его поступления в учреждение. Дети, которые плачут при прощании с родителями, имеют более развитые чувства и лучше продвигаются в воспитании.

Упрямству и злобе, которые проявляют слабоумные, по мнению Пробста, надо противопоставить строгость и наказания. При этом он рекомендует такие наказания, которые не причиняют физических страданий. В частности, Пробст считает одним из эффективных наказаний строгое выражение лица воспитателя.

Важным условием организации жизни детского учреждения Пробст считает постоянную занятость воспитанников каким-нибудь делом.

В первой половине XIX века основным типом учреждений для слабоумных являлись приюты для идиотов и глубоко отсталых.

В это время возможность воспитания глубоко отсталых уже не вызывала сомнений. Общественное мнение расходилось лишь в вопросе о том, насколько рентабельно заниматься обучением этих детей. Высказывались предположения, что забота о глубоко отсталых должна ограничиваться лишь их призрением.

§ 2. Возникновение и развитие вспомогательных классов и школ

Упомянутые выше факты из истории воспитания и обучения умственно отсталых детей в Германии были этапами, которые подготовили общественное мнение к признанию возможности воспитания и обучения этих детей и определили некоторые педагогические принципы этой деятельности.

Широкий размах получило воспитание и обучение умственно отсталых детей в Германии со второй половины XIX века. На этом новом этапе основное внимание уделяется детям с легкими формами отсталости. Обучение во вспомогательных школах и классах становится главным видом помощи этим детям.

Зарождение нового этапа в истории олигофренопедагогики обусловлено теми сдвигами, которые произошли в общественном развитии в середине и во второй половине XIX века.

Революция 1848 года в Германии, хотя и потерпела поражение, все же открыла широкую дорогу развитию капитализма. Это в свою очередь привело к численному росту пролетариата, развитию самосознания. Борясь за демократизацию жизни, рабочий класс выдвинул ряд требований, в частности в отношении реформы народного образования. Он требовал всеобщего начального образования, отделения школы от церкви, содержания школ за счет государства, открытия профессиональных школ и т. д.

Под давлением трудящихся и ради удовлетворения собственных интересов буржуазия вынуждена была открывать народные школы и вводить обязательное начальное обучение. В целях сокращения расходов на содержание школы в классах было по 80—90 учащихся. В процессе обучения часто господствовали зубрежка, муштра. В результате многие дети легко оказывались неуспевающими и второгодниками. В их числе в первую очередь оказывались те дети, которые имели недостатки интеллекта.

В связи с этим начинаются усиленные поиски путей преодоления второгодничества и отсева из школы. Второгодничество требовало дополнительных материальных затрат, отсев из школы приводил к росту антисоциальных элементов.

Борьба со второгодничеством и отсевом привела к восстановлению того опыта, который уже имел место в Зайтце в начале XIX века, т. е. к созданию так называемых добавочных классов для отстающих детей, а в дальнейшем к появлению вспомогательных классов при начальных школах и самостоятельных школ для умственно отсталых детей. В 1859 году такие добавочные классы были созданы в Галле по предложению ректора начальных школ Гаупта.

В добавочный класс ежедневно после обеда на два часа собирались неуспевающие дети из нескольких школ города для дополнительных занятий по основным предметам. Это был, по существу, репетиторский класс, который имел целью оказать помощь неуспевающим учащимся начальных школ.

В 1860 году такой добавочный класс создается и в Хемнице. В дальнейшем в эти добавочные классы помещали отстающих детей из начальных школ на весь учебный год. Учащиеся-второгодники повторяли ранее пройденную программу и через год поступали в следующий класс обычной школы. В добавочных классах создавались более благоприятные условия для прохождения программы. В них было меньше детей. Урок был более коротким, материал проходил в сравнительно медленном темпе, преподавание велось более опытными учителями, широко использовалась наглядность в обучении. Но и эта форма помощи неуспевающим учащимся себя не оправдала. Из числа учащихся, возвращавшихся в нормальную школу, только 3—5% могли продолжать в ней обучение. Это показало, что есть дети, которые явно не могут обучаться в обычных школах. Это умственно отсталые дети, которые оказываются в состоянии усваивать определенный материал лишь в условиях особой школы.

Начиная с 60-х годов XIX века в Германии все чаще поднимается вопрос о необходимости организации самостоятельных вспомогательных классов при нормальных школах и школ для умственно отсталых детей.

В развитии вспомогательного обучения в Германии большие заслуги принадлежат **Карлу Керну (1814—1868)**. Он начал свою педагогическую деятельность в качестве учителя в одном из приютов Айзенаха, где совместно содержались глухонемые и слабоумные дети. В процессе педагогической работы со слабоумными он ощутил потребность в медицинских знаниях. В 1862 году он завершил медицинское образование и стал руководить рядом учреждений для слабоумных. Керн опубликовал несколько работ по вопросам воспитания и обучения слабоумных. Его педагогическая система предусматривала строгую индивидуализацию обучения, развитие чувств и речи умственно отсталых. Керн выступил против шаблона и схематизма в работе с умственно отсталыми детьми. Он первым в своем докладе о воспитании и уходе за слабоумными детьми в Лейпцигском педагогическом обществе (1863) предложил создать для умственно отсталых детей специальные школы.

В 1864 году с обоснованными доводами в пользу необходимости обучения умственно отсталых детей выступил учитель **Генрих Эрнст Штецнер (1832—1910)**. В своей работе «О школах для отсталых детей. Первый проект их устройства» Штецнер показал, что создание таких школ освобождает обычную школу от мешающего ее работе балласта и предупреждает рост антисоциальных элементов. Вспомогательная школа, по проекту Штецнера, должна иметь маленькие классы (12—15 детей). При школе он рекомендует иметь «убежище» (продленный день) для детей с неблагоприятными семейно-бытовыми условиями. Учащиеся должны получать в школе трудовую подготовку.

В 1865 году Штецнер вместе с Керном на съезде Всеобщего немецкого союза учителей в Лейпциге основали секцию врачебной педагогики, целью которой было изучение вопросов воспитания и обучения умственно отсталых детей. В том же году они организовали Общество содействия воспитанию

слабоумных детей с правлением в Ганновере. С этого времени началась энергичная пропаганда идеи вспомогательного обучения.

Первым на нее откликнулся Дрезден (1867), где были открыты специальные классы для отсталых детей при начальных школах. Начиная с 70-х годов XIX века такие классы открываются и в других городах Германии, постепенно преобразовываясь в самостоятельные вспомогательные школы.

В 1874 году открывается класс в Гере, в 1881 году—в Лейпциге и т. д.

В 1893/94 учебном году в 110 вспомогательных классах 32 городов Германии училось 2290 детей. В 1900 году вспомогательные классы и школы имелись уже в 90 городах Германии; в них было 8 тысяч учащихся. В 1904—1905 годах в 143 городах Германии имелось 230 вспомогательных школ (15 тысяч учащихся). В 1907—1908 годах в 210 городах Германии было 324 школы (21 510 учащихся). В 1911 году число учащихся достигло 32 771, а в 1913 году—43 тысяч. В 1916 году имелось 454 вспомогательные школы.

Один лишь Берлин в течение длительного времени отказывался открывать вспомогательные школы и классы, мотивируя это тем, что такие школы накладывают позорное клеймо на детей. Кроме того, берлинский городской училищный совет считал, что в условиях большого города детям пришлось бы ежедневно проделывать длинный путь из дома во вспомогательную школу. В Берлине в 1898 году открылись лишь добавочные классы, из которых дети должны были возвращаться в обычные школы. Вспомогательные классы и школы стали открываться в этом городе лишь с 1911 года, т. е. с того момента, когда выяснилось, что продолжать обучение в массовой школе после пребывания в добавочных классах может лишь незначительное меньшинство.

Начиная с 70-х годов вопросы обучения умственно отсталых начинают отражаться в ряде государственных актов и в циркулярах Министерства народного просвещения Германии.

В 1873 году в королевстве Саксония был издан закон об обязательном обучении слепых, глухих и умственно отсталых. Затем подобные законы стали приниматься и в других немецких государствах (в Пруссии в 1900 году).

Начиная с 1894 года в Германии проводился периодический учет умственно отсталых детей, обучающихся и не обучающихся во вспомогательных школах и в других специальных учреждениях.

В 1894 году прусское Министерство просвещения утвердило положение о вспомогательных школах. В нем окончательно утверждаются «вспомогательные классы» и «вспомогательные школы» как учебные заведения для умственно отсталых детей. В этом положении указывается, что во вспомогательные классы и школы принимаются только слабоодаренные дети. Запрещается прием детей, которые не успевают «вследствие недостаточного домашнего надзора». Зачисление во вспомогательную школу разрешается лишь после пробного обучения ребенка в течение 1—2 лет в обычной школе. Каждый кандидат во вспомогательную школу или класс должен быть обследован школьным врачом. В классе должно быть до 25 учащихся. Устанавливается продолжительность урока—30 минут.

Развитие вспомогательного обучения вызвало активизацию педагогических и медицинских сил, занятых воспитанием и обучением умственно отсталых детей. В 1898 году образовался «Союз вспомогательных школ Германии»—общество, объединявшее всех работников вспомогательных школ. Этот Союз являлся очень важным и авторитетным органом в Германии. Он вел среди родителей и в официальных органах пропаганду обязательного обучения умственно отсталых детей. Союз разрабатывал положения и другие официальные документы о вспомогательных школах, организовывал различные съезды, конференции, занимался подбором учителей, проводил мероприятия по повышению квалификации учителей вспомогательных школ и т.д.

В Германии издавалось большое количество литературы по вопросам обучения и воспитания умственно отсталых детей.

§ 3. Расширение системы учреждений для умственно отсталых детей

Параллельно со вспомогательными классами и школами для детей с легкими формами умственной отсталости продолжали интенсивно развиваться и учреждения для глубоко отсталых детей. Большинство этих учреждений содержалось на средства благотворительности. Они находились под контролем благотворительных обществ и союзов. Открывались и частные, платные/ учреждения для глубоко отсталых, которые выгодно отличались от благотворительных. Воспитанники платных учреждений получали лучший уход, лучшее питание и т. д. Государственных учреждений для глубоко отсталых не было. В некоторых случаях государство давало дотацию на содержание благотворительных и частных учреждений. В 1897—1899 годах, по данным Г. Трошина, в Германии функционировало около 74 приютов с 10 тысячами воспитанников. Обычно приюты для глубоко отсталых открывались в сельских местностях, близ городов, в малоприспособленных помещениях. Использовались бывшие тюрьмы, покинутые аббатства, древние замки.

Одни из этих учреждений были предназначены для детей, полностью не способных к труду, и приобретали характер колоний для призрения слабоумных. Другие имели школы, мастерские. В них содержали воспитанников до их совершеннолетия, а затем их передавали попечительствам о бедных, которые за определенную плату помещали слабоумных в бедные семьи, где за ними обеспечивался уход. Попечительства же вели наблюдения за условиями жизни слабоумных в этих семьях.

Во главе учреждений для слабоумных, как уже отмечалось, стояли духовные лица, педагоги или врачи.

Характеризуя состояние специальных учреждений для глубоко отсталых в Германии в конце XIX—начале XX века, следует отметить, что число учреждений с удовлетворительным состоянием учебно-воспитательной работы было невелико. В большинстве учреждений обеспечивалось лишь элементарное призрение. Личность воспитанника подавлялась суровым

режимом, бесконечными напоминаниями о благодеяниях, которые им оказываются, и религиозно-аскетическим духом, господствовавшим в этих учреждениях.

Русский врач-дефектолог Е. Х. Маляревская, изучавшая учреждения для идиотов в Западной Европе, в своем докладе на II съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию в 1895—1896 годах отмечает: «В Германии воспитываемые дети в некоторых учреждениях производят впечатление забытых, что объясняется суровостью отношения к ним педагогов, публично заявляющих о необходимости палки как верного педагогического средства»¹.

Положение большинства специальных учреждений (приютов) было крайне неустойчивым, так как они находились в зависимости от случайных пожертвований. Страдали учреждения и от текучести персонала. Условия работы персонала в специальных учреждениях были тяжелыми, оплата труда низкой, причем женский труд оплачивался ниже мужского. Прислуга, как правило, должна была жить в одних комнатах с воспитанниками и имела воскресный день отдыха через неделю.

Постепенно система учреждений для умственно отсталых детей все более усложнялась, расширялась за счет включения в нее новых звеньев. К началу XX века она имела в своем составе:

- 1) детские сады для умственно отсталых детей в возрасте 3—7 лет (таких детских садов было очень мало);
- 2) вспомогательные школы с пятилетним или шестилетним сроком обучения (8—14 лет). При некоторых вспомогательных школах имелись отделения, в которых ребенок находился в течение всего дня;
- 3) вспомогательные школы-интернаты для умственно отсталых детей-психопатов (с нарушениями поведения). Эти школы были государственными и частными;
- 4) лечебно-воспитательные учреждения для умственно отсталых детей-сирот и безнадзорных в возрасте до 16 лет;
- 5) вспомогательные «продолженные» профессиональные школы с трехлетним сроком обучения для окончивших обычную вспомогательную школу. Эти школы не были широко распространены. Их задача—повысить профессиональную подготовку учащихся;
- 6) учебно-трудовые колонии для переростков, не проходивших обучения во вспомогательной школе. В этих колониях они получали ремесленную подготовку или подготовку к выполнению сельскохозяйственных работ.

Согласно официальному положению вспомогательные школы начала XX века должны были продвигать в развитии тех детей, которые вследствие физических или психических причин не достигают успехов в нормальной школе. В одних случаях в результате этого продвижения они возвращались

¹) Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию 1895—96 гг., секция XII.—М., 1898.—С. 93.

в массовые школы. В других—они готовились к жизни в условиях вспомогательной школы.

Пункт положения о возвращении учащихся в нормальную школу оспаривался многими учителями Германии; они считали, что поступившие во вспомогательную школу не должны возвращаться в школу массовую.

Положение предусматривало, что те дети, которые систематически посещали обычную школу в течение года или около года и все же оказались перед необходимостью остаться на второй год, должны были переводиться в подготовительный класс при этой школе. Вопрос о переводе в подготовительный класс решался по представлению учителя комиссией в составе школьного врача, руководителя школы и школьного инспектора. Обучение в подготовительном классе поручалось опытному учителю. В классе 18 учащихся. На занятия в течение недели отводилось 20 часов. В этом классе работали по системе и методами вспомогательных школ. После года пребывания ребенка в подготовительном классе проводились специальные испытания, которые решали его дальнейшую участь. Ребенок переводился в следующий класс нормальной школы или во вспомогательную школу. Если ребенок часто болел, он оставался в подготовительном классе еще на один год.

Вспомогательная школа имела 5 или 6 классов (в зависимости от местных условий). Нумерация классов была обратной. Классы делились на три ступени: низшая ступень—от 5 (6)-го до 4-го класса, средняя ступень—от 3-го до 2-го класса, высшая ступень—1-й класс. Каждый учитель вел преподавание в пределах классов какой-либо одной ступени.

Занятия обычно проводились до и после обеда. Между занятиями делался двухчасовой перерыв. Иногда половина урока отводилась на один предмет, другая половина—на другой. Это делалось для того, чтобы не утомлять детей однообразием занятий.

Наряду с самостоятельными вспомогательными школами существовали вспомогательные классы низшей и средней ступени при нормальных школах. Высшую ступень ребенок мог проходить только в самостоятельной вспомогательной школе.

При многих вспомогательных школах создавались классы для умственно отсталых детей с плохим слухом. Дети, страдающие эпилепсией или психически больные, обучались в индивидуальном порядке на дому за счет городских средств. Во вспомогательной школе дети усваивали тот объем знаний, который соответствовал программе начальной четырехлетней народной школы. Программа нормальной школы дополнялась занятиями по ручному труду и по исправлению речи.

Учителями вспомогательных школ назначались учителя нормальных школ после прохождения ими специальных курсов и овладения одним из видов ручного труда.

Ц;

Как уже говорилось, глубоко отсталые дети находились в приютах.

Для некоторых из них создавались «сборные» классы при вспомога-

ных школах, где они получали элементарные бытовые навыки и привычки.

Такой размах вспомогательного обучения в Германии, когда число школ исчислялось сотнями, а количество учащихся—многими десятками тысяч, имел и весьма опасные тенденции. Наряду с действительно умственно отсталыми в системе вспомогательного обучения находилось много и нормальных детей. Этим, как мы отмечали выше, искусственно ограничивался образовательный уровень многих тысяч детей трудящихся, которые вследствие неблагоприятных условий часто оставались на второй год, что служило поводом для их перевода во вспомогательную школу.

Характеризуя состояние вспомогательного обучения в Германии в конце XIX—начале XX века, следует иметь в виду, что в этот период наряду с перечисленными выше самостоятельными учреждениями для умственно отсталых детей продолжали существовать вспомогательные классы при нормальных школах, работавших по так называемой *маннгеймской системе*. Эта система дифференцированного начального обучения была разработана в Маннгейме (1899) профессором Зиккингером (1858—1930).

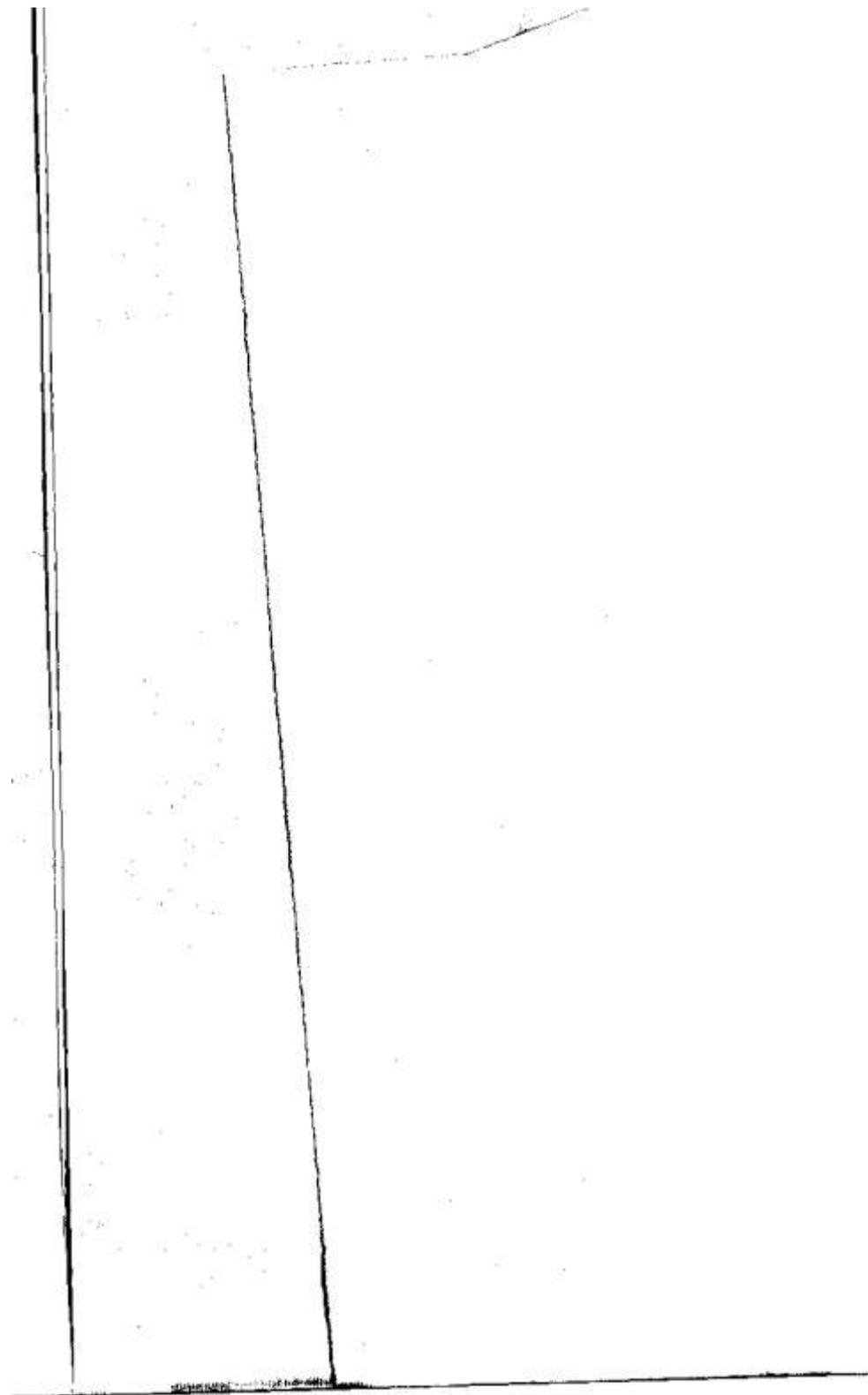
Зиккингер считал необходимым бороться с перенапряжением детских сил. Школьное обучение, по его мнению, и сама организация школы должны быть приведены в соответствие с естественными способностями детей. Он поставил задачу найти способ сочетания массовости обучения с учетом индивидуальных возможностей учащихся. Если умственный труд непосилен ребенку, то он, по мнению Зиккингера, становится для него проклятием, губит юные силы, разрушает здоровье—главное национальное богатство. Поэтому Зиккингер рассматривал проблему доступности обучения как проблему оздоровления народа.

Зиккингер считал, что в условиях обычной народной школы нельзя обеспечить доступность обучения всем учащимся. По его подсчетам, только 64% детей оканчивают народную школу (срок обучения в разных городах Германии в этой школе был установлен от 6 до 8 лет).

Его беспокоило и массовое второгодничество, которое является большим злом для государства и для детей. С его точки зрения, второгодничество отупляет детей.

Зиккингер считал, что такие меры совершенствования учебного процесса в школе, как повышение квалификации учителей, совершенствование учебного плана и программ, недостаточны для преодоления второгодничества и отсева из школ. Главное, по его мнению,—это учет способностей учащихся при комплектовании классов. Зиккингер рекомендовал комплектовать классы по уровню умственного развития. По его проекту каждая школа должна иметь три отделения: одно—для детей со средними и высшими способностями; второе—для детей нормальных, но с ослабленными способностями или болезненных; третье—для детей ненормальных, умственно отсталых.

Эти отделения отличаются друг от друга численностью учащихся в классе, продолжительностью срока обучения в школе, объемом программ, темпами



прохождения учебного материала, подготовленностью педагогического персонала, режимом дня.

С 1895 года Зиккингер стал руководителем маннгеймских школ. Свои идеи дифференцированного обучения он претворил в жизнь в 1899 году.

В школах были созданы три системы параллельных классов:

1. Основные классы. В этих классах занимались нормальные дети по обычной школьной программе. Срок обучения—8 лет.

2. Классы «усовершенствования», или «содействующие». В эти классы переводились дети из основных классов, если они не справлялись с программой. Срок обучения—7 лет. Программа обучения в «содействующих» классах уже, чем в основных. На последнем году обучения дети получали практические знания и навыки. Наполняемость классов—30 человек.

Интересно отметить, что внутри каждого класса «усовершенствования» проводилась дополнительная дифференциация учащихся по способностям. Учащиеся с наиболее слабыми способностями объединялись в группу «А», с лучшими способностями—в группу «В». Занятия велись одновременно с обеими группами или же отдельно с каждой.

Во время занятий, которые проводились одновременно с двумя группами, изучались закон божий (3 урока), немецкий язык (7 уроков), арифметика (2 урока), пение (1 урок).

Часть уроков немецкого языка и арифметики проводилась с каждой группой в отдельности.

3. Вспомогательные классы. В эти классы переводились дети из «содействующих» классов после заключения школьного врача, констатировавшего умственную отсталость. Срок обучения—6 лет.

В дальнейшем эта система параллельных классов подвергалась различным видоизменениям и усовершенствованиям: были введены заключительные классы для особо одаренных детей, классы для глубоко отсталых детей (2 года обучения) и класс для идиотов, где в течение года воспитанники приобретали простейшие бытовые навыки и некоторое общее развитие. Зиккингер считал необязательным в каждой школе иметь все параллели классов, особенно вспомогательные. Некоторые классы могли обслуживать учащихся нескольких школ.

Маннгеймская система быстро приобрела популярность. В 1909 году она была введена в 30 городах Германии.

За внешней стройностью, логичностью и кажущейся гибкостью этой системы скрывались значительные пороки. Она снимала с учителей ответственность за качество их работы. При первых же трудностях обучения отдельных учащихся учитель от них легко освобождался, переводя в классы «содействующие» и «вспомогательные». Поскольку дети из семей трудящихся не имели благоприятных условий для своего развития (плохие условия быта, частые болезни и пр.), то их в первую очередь и постигала подобная участь. Сам Зиккингер признавал, что «новая школа»—своего рода сословная школа в том смысле, что дети

имущих классов, располагающие благоприятными условиями воспитания, окажутся в основных классах и классах для одаренных. Дети же беднейшего населения будут, как правило, заполнять классы «содействующие» и «вспомогательные». Последнее объясняется плохими условиями быта детей и необходимостью зарабатывать средства на существование. Но это его не смущает, поскольку он считает возможным придерживаться тезиса: «Каждому по его силам и возможностям».

Таким образом, Маннгеймская система стала, по существу, формой дифференцированного обучения учащихся, в зависимости от их классовой принадлежности.

По данным итальянского дефектолога Сайте де Санктиса, в «содействующих» и «вспомогательных» классах при школах, созданных на основе Маннгеймской системы, обучалось 10—12% всех учащихся. Это в четыре раза превышало тот процент умственно отсталых детей, который было принято считать средним в Европе в конце XIX—начале XX века. Следовательно, эта система расширяла круг учащихся, лишенных возможности изучать программу обычной школы.

Среди деятелей немецкой вспомогательной школы конца XIX—начала XX века велись дебаты о том, что должно быть основной целью вспомогательной школы—воспитание или образование. Этот спор отражал ту борьбу, которая велась и в общей педагогике,—борьбу между сторонниками материального и формального образования.

Как известно, сторонники материального образования утверждали, что самым важным является содержание обучения, круг знаний, усваиваемых учащимися. Приверженцы формального образования считали более значимым развитие учащихся в процессе обучения, воспитательную сторону обучения. И те и другие рассматривали процесс воспитания и обучения метафизически, разрывали единый учебно-воспитательный процесс на два не связанных друг с другом и даже противоположных процесса.

Применительно к задачам вспомогательной школы указанные выше дебаты завершились в Германии признанием, что вспомогательная школа—это школа воспитания. И в этом видели ее специфику. Такую точку зрения высказал Генрих Кильгорн в 1899 году на II съезде Союза немецких вспомогательных школ в Касселе. Вспомогательная школа, по его мнению, должна пытаться воспитывать детей нравственно религиозными, придавать им внутреннюю твердость, приучать их к прилежанию и порядку. Эта точка зрения была повторена в 1905 году Прусским ведомственным постановлением. Поскольку школа не может вылечить умственно отсталых, не может им дать полноценного образования, ей остается заниматься только воспитанием. Из этого следовало, что задача овладения знаниями учащимися вспомогательной школы отодвигалась на второй план.

Этот отрыв процесса воспитания от процесса обучения наносил большой урон немецкой вспомогательной школе. Все более суживался уровень проводившейся в этой школе образовательной работы.

В тех случаях, когда вспомогательная школа оказывалась в руках сторонников материального образования, снижался уровень проводившейся в ней воспитательной работы.

§ 4. Русские педагоги о немецкой вспомогательной школе начала XX века

Следует отметить, что качество учебно-воспитательного процесса во многих немецких вспомогательных школах отставало от их количественного роста. В этих школах царил дух казенщины и муштры. Дисциплина в большинстве случаев держалась на страхе. Было узаконено применение телесных наказаний. Индивидуальные особенности учащихся часто игнорировались. Их творческие способности мало развивались. Школы готовили бездушных, покорных ремесленников, которые должны были довольствоваться самым малым в жизни;

Для нас представляют большой интерес те впечатления, которые были вынесены от посещения немецких вспомогательных школ в начале XX века русскими дефектологами и педагогами. наших соотечественников, посещавших вспомогательные школы Германии, не удовлетворял тот дух формализма и казенщины, который господствовал в этих школах.

Приводим впечатления русского олигофренопедагога Е. К. Грачевой, посетившей ряд вспомогательных школ Германии в первом десятилетии XX века.

В городе Биллефельде ее внимание было привлечено к благоустроенному зданию вспомогательной школы. Вместе с тем внутренняя жизнь этой школы вызвала у нее глубокое недоумение. Е. К. Грачева увидела здесь муштру, подавление детской инициативы, слепое послушание, религиозный фанатизм и национал-шовинизм.

«Суровая дисциплина германских школ,—писала Е. К. Грачева,—не раз поражала меня, о чем я откровенно сказала одному учителю, на что он мне ответил: «В этом виноваты вы, русские: ваше освободительное движение, ваши беспорядки в школах; нам приказано быть возможно строже, главное—дисциплина».

Русский педагог С. Крюков, посетивший перед первой мировой войной вспомогательные школы Германии (школу Арно Фукса в Берлине и Бёттчера в Лейпциге), отмечает количественный рост вспомогательных школ, видя в этом только положительную сторону. Вместе с тем он выражает полное неудовлетворение качеством обучения в этих школах.

Хотя передовые деятели немецкой вспомогательной школы и признают, что главной ее задачей является не чисто механическое приобретение знаний, а развитие и укрепление слабых духовных способностей учащихся, но «повседневная практика этой школы,—отмечает С. Крюков,—тот общий дух,

1) Вспомогательные школы.—СПб., 1909.—С. 29.

Т

который в ней господствует, и то конкретное воплощение верных по существу принципов, с которыми мы в ней встречаемся, оставляет желать очень и очень многого» .

Не удовлетворяет Крюкова во вспомогательных школах Германии многое.

Обучение грамоте ведется не с анализа слова, а с изучения отдельных звуков—букв. Учащиеся усваивают артикуляцию звуков формально, в отрыве от живой речи. Буква не ассоциируется с ее местом в слове. Все делается чисто механически. Грамоте здесь научают быстро, но не происходит никакого развития мышления. То же при обучении арифметике. Устный счет дети усваивают хорошо, но не получают при этом общего развития. Нет практического изучения мер длины, веса. Не осуществляется реальных измерений, взвешиваний. Но зато ученики легко «на память» могут показать величину метра.

Крюков обращает внимание и на большое увлечение немецких педагогов морализированием на уроках, целью которого является воспитание учащихся в духе немецкой буржуазно-мещанской морали.

Крюков отмечает: «Сравнительная многочисленность класса, старая немецкая обстановка классной работы с красноречивым учителем, которому присвоено право говорить и спрашивать, и неподвижно внимательными учениками, которым полагается только слушать и отвечать на вопросы, сами по себе являются огромными помехами на пути преобразования германской вспомогательной школы» .

Ручной труд тоже преследует формальные цели. Изделия выполнены очень аккуратно. Однако все эти занятия по труду не связаны с жизнью, с развитием интересов, речи. Во время ручного труда учитель не допускает никакой самостоятельности. Все изделия должны соответствовать строгому шаблону—стандарту, как письмо на уроках чистописания.

«Основной принцип современной педагогики—школа для ребенка, а не ребенок для школы—слишком в малой степени осуществляется германскими педагогами в той самой вспомогательной школе, которая явилась как результат идеи о приспособлении школы к особенностям ребенка. Ученик и здесь для педагога большей частью средняя величина, доля класса, а не самостоятельная единица с резкими отличительными чертами» .

«В обучении,—отмечает Крюков,—господствует до сих пор осужденный и жизнью и лучшими педагогами той же Германии вербализм, чисто словесное преподавание, не создающее в мышлении учеников конкретных и прочных образов. Для этой цели необходимы ручные работы, сопутствующие обучению, необходима настоящая, а не словесная самостоятельность учеников, а ее как раз меньше всего в германской вспомогательной школе.

- 1) Крюков С. Вспомогательная школа в Германии.—М., 1914.-г.-С. 6.
- 2) Там же.—С. 13.
- 3) Там же.—С. 23.

Игнорирование индивидуальных склонностей и проявлений учеников, даже стирание индивидуальности, отсутствие возможности для упражнения и развития творческих, самостоятельных сил личности составляет последний грех германской вспомогательной школы... Эта школа не стремится воспитать в своих питомцах человека, она готовит из них работников, ремесленников, бездушные и бессознательные колесики и винтики в огромном механизме, называемом жизнью».

В целом многие стороны деятельности вспомогательной школы Германии оставили у Крюкова тягостное впечатление. Вместе с тем он замечает и новые веяния в некоторых школах. В них появляются наглядные пособия, дети знакомятся с предметами быта, инструментами. Их учат бытовым навыкам, у них воспитывают хорошие манеры.

Разумеется, отмеченные выше недостатки в работе немецких вспомогательных школ при всей их типичности нельзя считать присущими всем вспомогательным школам Германии.

В Германии была значительная группа прогрессивных олигофренопедагогов, боровшихся за новую вспомогательную школу, свободную от рутины, формализма, обеспечивающую индивидуализацию учебного процесса, максимальное развитие личности умственно отсталого ребенка. Их деятельность оказывала положительное влияние на работу вспомогательной школы. Следует отметить, что немецкие олигофренопедагоги конца XIX—начала XX века внесли значительный вклад в разработку многих организационных, теоретических и методических проблем олигофренопедагогики.

§ 5. Педагогические взгляды немецких олигофренопедагогов в первой четверти XX века

В Германии система взглядов на различные проблемы воспитания и обучения умственно отсталых детей оформилась в особую педагогику, так называемую *лечебную педагогику*. К наиболее известным из основателей немецкой лечебной педагогики следует отнести А. Штрumpfеля (1812—1899), Бруно Меннеля, Арно Фукса (1869—1945), Ф. Френцеля (1863—1945), Р. Вайса и других.

Германия внесла большой вклад и в разработку клиники и психологии слабоумия [Э. Крепелин (1856—1926), Т. Циген, В.Штерн (1871—1938), В. Вундт (1832—1920) и др.].

Рассмотрим педагогические взгляды некоторых из основателей немецкой лечебной педагогики.

Б. Меннель

Будучи руководителем одной из старейших вспомогательных школ в Германии в Галле, Меннель выступил в качестве активного борца за развитие

1) Крюков С. Вспомогательная школа в Германии.—М., 1914.—С. 24.

Меннель довольно подробно описал черты, отличающие умственно отсталого ребенка от ребенка нормального, но не успевающего в школе по разным внешним причинам. Эти характеристики детей, как и требование Меннеля не допускать ошибок при переводе детей во вспомогательные школы, не потеряли своего значения и в наши дни.

Много места отводит Меннель в своих трудах изучению учителем учащихся вспомогательной школы. Изучение ребенка, индивидуализацию учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе на основе знания психологических, физических особенностей ребенка и условий его жизни в семье Меннель считает главными средствами преодоления рутины, шаблона в работе вспомогательной школы. Именно рутину и формализм Меннель считает самым большим злом этой школы.

В трудах Меннеля указаны основные пути изучения учащихся вспомогательной школы. Он особенно подчеркивает необходимость при изучении ребенка тесного контакта учителя с семьей ребенка и со школьным врачом. Данные медицинского обследования учащихся вспомогательной школы должны лечь в основу разработки системы мероприятий по их физическому укреплению.

Меннель считает, что учитель обязан вести постоянные наблюдения за учеником в школе и собирать материал для его характеристики. Он обращает внимание на то, что характеристика ребенка должна отражать его развитие, продвижение в учебе. Она не должна быть шаблонной. Меннель справедливо осуждает анкетный метод изучения ребенка как механический и формальный. Надо сказать, что анкеты (или опросные листы) были широко распространены во вспомогательных школах. Они были чрезвычайно громоздкими и сковывали инициативу учителя, так как от него требовалось лишь дать утвердительные или отрицательные ответы на поставленные в анкете многочисленные вопросы. Вместо анкетной характеристики Меннель рекомендует описательную. Такая характеристика составляется на основе совместного обсуждения облика ученика в кругу всех работников данной школы. В конце ее должны содержаться педагогические выводы.

В трудах Меннеля освещаются многие организационные вопросы жизни вспомогательной школы. Мы остановимся здесь лишь на тех, которые не потеряли своей актуальности в наши дни.

Меннель высказал ряд предложений в отношении более рационального распределения уроков во вспомогательной школе. Учитывая повышенную утомляемость учащихся вспомогательных школ, Меннель рекомендует сократить продолжительность уроков до получаса. Он считает, что при составлении расписания уроков учителю должна быть предоставлена < вобода. При выборе учебного предмета и темы урока он должен исходить из состояния детей в каждом отдельном случае.

Меннель выступает против такой практики немецких вспомогательных школ, когда ученику предоставлялось право заниматься теми или другими предметами в различных классах в зависимости от его успехов по данному

предмету. Так, например, ученику III класса разрешалось посещать уроки арифметики во II классе, если этот предмет его затруднял. Меннель считает эту систему вредной, так как она создает безответственность в работе учителя, дезорганизует работу школы; кроме того, переход ученика от одного учителя к другому мешает его воспитанию.

Для нас представляют интерес требования Менделя к содержанию обучения во вспомогательной школе. Меннель правильно видит задачу вспомогательной школы в том, чтобы сделать «ненормальных детей способными к производительной деятельности и увеличить таким образом прирост полезных членов общества». В этой связи он считает, что «во вспомогательной школе должны преподаваться те учебные предметы, которые могут укреплять в ребенке волю, пробуждать и регулировать его стремление к деятельности. Сообразно с особенностями детей учебные предметы должны преподаваться в том объеме, который необходим, чтобы подготовить их к трудовой и целесообразной жизни». Меннель выступает против перегрузки учебных планов и программ вспомогательной школы учебным материалом и против попыток свести все обучение к выработке профессиональных навыков. Стремление Менделя дать умственно отсталому ребенку всестороннее развитие, не ограниченное узкими утилитарными целями, выдвигает его в число самых прогрессивных немецких олигофренопедагогов того времени.

В учебный план вспомогательной школы Меннель рекомендует включить следующие учебные предметы: закон божий, родной язык, историю, рисование, ручные работы, пение, гимнастику, географию, арифметику, естественную историю. Меннель указывает на необходимость проводить занятия по исправлению недостатков речи учащихся. Установить единые обязательные программы по этим предметам во вспомогательной школе он считает невозможным ввиду разнообразия состава учащихся. Учитель, по его мнению, должен иметь свой план работы, который составляется на основании программы, реализуется им применительно к составу класса. Меннель осуждает такой способ составления программы для вспомогательных школ, при котором происходит простое вычеркивание каких-либо разделов из программы обыкновенной начальной школы. Поскольку вспомогательная школа представляет собой самостоятельное и единственное для умственно отсталых учебное заведение, ее программы должны предусмотреть хотя и ограниченный, но законченный круг знаний. Ни один предмет не должен вытеснять остальные.

Меннель утверждает, что все внимание учителя должно быть направлено на усиление воспитательного влияния обучения, пробуждение детских сил, которые обычно бывают надломлены в период неудач при обучении умственно отсталых детей в нормальной школе.

1) Меннель Б. Школы для умственно отсталых детей.—СПб., 1911.—С. 175.

?) Там же,—С. 147.

Он рекомендует начать обучение умственно отсталых школьников с игр, чтобы постепенно приучить их к более серьезным требованиям. В процессе игры у ребенка развиваются органы чувств, моторика, что позволяет в дальнейшем заняться развитием речи, рисованием, изготовлением построек из палочек. Игровая деятельность ребенка должна сопровождаться речью. Мендель советует не спешить с обучением чтению, письму и заучиванию наизусть. К этому можно приступить лишь во II классе. Он пропагандирует разнообразие в использовании методов и приемов работы с учащимися вспомогательной школы, связь преподавания с жизнью, с детским опытом, максимальную конкретизацию изучаемого материала, так как считает, что для ребенка важно не количество знаний, а умение пользоваться ими.

Обучение, по мнению Менделя, должно носить практический характер. Правда, это правильное требование к обучению у него иногда преследует сугубо утилитарные цели. Так, например, Мендель рекомендует давать ученикам старших классов время от времени газету лишь с той целью, «чтобы таким путем взрослые ученики могли составить себе некоторое представление о рабочем рынке, о спросе и предложении на рабочие руки».

Мендель отмечает важное значение повторения изученного во вспомогательной школе материала. Повторение, по его мнению, должно вносить новизну в форму и в содержание повторяемого материала. Много внимания уделяет Мендель развитию у учащихся представлений о движении, пространстве и времени. Этой цели должны служить экскурсии, ритмическая гимнастика, пользование часами, оперирование датами, установление временных связей, последовательности событий.

Заслуживает нашего внимания подход Менделя к воспитательной работе во вспомогательной школе. Все обучение во вспомогательной школе, по его мнению, должно способствовать развитию ребенка и его воспитанию.

Мендель считает, что общая система воздействия вспомогательной школы на ребенка не должна отличаться от той, которая осуществляется в нормальной школе. Вместе с тем своеобразие учащихся вспомогательной школы заставляет пользоваться некоторыми специальными приемами. Он не считает правильным строить отношение к учащимся вспомогательных школ только на снисходительности и кротости. «Для них,—указывает Мендель—особенно необходим пример сильной воли другого: таким путем укрепляется их слабая воля; постоянные же уступки и поблажки отнимут у них способность отличать хорошее от дурного и не приучат их подавлять свои эгоистические порывы. Поэтому во вспомогательной школе должна господствовать суровая дисциплина и на детей должно действовать не только мерами кротости, но и путем запрещений и предостережений. Но при этом не следует увлекаться постоянными нотациями, которые убивают всякую любовь в ребенке... Только спокойствие и выдержанность приведут к хорошему результату, который еще скорее будет достигнут, если учитель будет проявлять к детям

1) Мендель Б. Школы для умственно отсталых детей.—СПб., 1911.—С. 166.

дружеское участие и будет дружески подкреплять их силы. Воспитание ребенка должно иметь своей целью поднять и постоянно поддерживать в ребенке доверие к себе, зачастую совершенно подавленное, до тех пор, пока он сможет стать на свои ноги» .

Меннель правильно указывает на то, что главную роль в укреплении дисциплины в школе играет принятый в ней. общий порядок, ее режим, личный пример учителя.

Меннель выступает против применения во вспомогательной школе наказаний, в том числе и телесных, так как, по его мнению, поощрением, наградой можно достигнуть большего от умственно отсталого ребенка. Надо сказать, что отрицание Меннелем телесных наказаний не носит категорического характера. Таким образом, Меннель не мог полностью порвать с порочными традициями немецкой школы.

Меннель является сторонником более длительного воздействия вспомогательной школы на умственно отсталого ребенка, но интернат он считает малоподходящим типом учреждений для умственно отсталых детей. Школа должна, по его мнению, готовить ребенка к суровым условиям жизни, а интернат создает оранжерейную обстановку для воспитанника. Более приемлемой Меннель считает вспомогательную школу с продленным днем. В этом случае дети не отрываются от семьи, от той естественной среды, в которой они проводят свою жизнь.

В трудах Меннеля изложены основные требования к учителю вспомогательной школы, к его подготовке. На первое место он ставит самообладание. Учитель вспомогательной школы «должен быть господином над своими личными чувствованиями. Если он легко раздражается, если гнев приобретает силу над ним, то лучше было бы, если бы он, как можно скорее, оставил вспомогательную школу» . Меннель считает, что учителя, длительное время работавшие в обычных начальных школах, оказываются менее пригодными для преподавания во вспомогательных школах, чем молодые, неопытные учителя. Опытный учитель обычной школы «чересчур верит во всемогущество дисциплины и дрессировки, которые вполне необходимы в переполненном классе начальной школы, но во вспомогательной школе скорее приносят вред, чем пользу» . Молодые учителя, по его мнению, легче приспосабливаются к условиям вспомогательной школы.

Теоретическая подготовка учителя вспомогательной школы, по мнению Меннеля, должна состоять из изучения истории вспомогательных школ, психопатологии, детской психологии, школьной гигиены, методов лечения недостатков речи.

Меннель правильно считал, что успехи в работе вспомогательной школы, изучение умственно отсталых детей окажут положительное влияние на

- 1) Меннель Б. Школы для умственно отсталых детей.—СПб., 1911.—С. 168.
- 2) Там же.—С. 209.
- 3) Там же.

общую педагогику и на состояние нормальной школы, так как многие приемы, методы вспомогательной школы могут быть успешно применены и в обычной школе.

А. Фукс

Одним из самых популярных учителей вспомогательных школ в Германии конца XIX—первой половины XX века был олигофренопедагог Арно Фукс. Его труды в значительной степени определили характер деятельности немецких вспомогательных школ на протяжении полувека.

Арно Фукс родился в 1869 году в Айзенахе. Свой первый опыт работы с аномальными детьми он получил в известном, так называемом исправительном доме, основанном в 1890 году в Йене Иоганном Трупером. В 1898 году Фукс стал учителем одного из первых вспомогательных классов в Берлине, а в дальнейшем руководил некоторыми вспомогательными школами Германии. В 1934 году Фукс вышел на пенсию. Умер он в Берлине в 1945 году. Фукс по праву считается одним из основателей «лечебной педагогики». Самый значительный труд Фукса «Умственно отсталые дети, их нравственно-религиозное, интеллектуальное и экономическое спасение» вышел впервые в 1899, а затем дополнялся и переиздавался в 1912 и в 1922 годах.

Мы считаем уместным раскрыть некоторые взгляды А. Фукса на вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей, так как при всей значимости его деятельности для развития немецкой лечебной педагогики имя А. Фукса и его учение оказались малоизвестными широкому кругу олигофренопедагогов нашей страны. Ни одна из его работ не была издана на русском языке.

Умственную отсталость Фукс понимает как всякое отставание в интеллектуальном развитии, сопровождающееся нарушением нервной деятельности. Умственно отсталый, по его мнению, непременно имеет своеобразие и в физическом развитии. Хотя умственно отсталый никогда не достигнет уровня развития нормального ребенка, все же он располагает значительным потенциалом в психическом и физическом развитии, способностями к обучению и к производительному труду.

В зависимости от образовательных возможностей Фукс выделяет среди умственно отсталых следующие группы:

1. Дети с глубокой умственной отсталостью. Такие дети могут усвоить лишь начатки чтения, письма и счета и самый элементарный круг представлений. Они нетрудоспособны.

2. Дети со средней степенью умственной отсталости. Они могут усвоить лишь программу средних классов вспомогательной школы. Они способны к познанию окружающего мира на уровне конкретного мышления. Эти дети могут трудиться под надзором.

3. Дети с легкой степенью умственной отсталости. Эти дети полностью овладевают программой вспомогательной школы. Им доступны и элементы

абстрактного мышления. Со временем они оказываются в состоянии работать и быть полезными членами общества.

Изучая состав учащихся (181 человек) своей вспомогательной школы, Фукс пришел к заключению, что 3,22% детей могут быть отнесены к первой группе, 20,44%—ко второй, 76,24%—к третьей группе.

Фукс ратовал за разработку особой, отличной от общей педагогики,—педагогики вспомогательной школы, где ведущим должен быть принцип воспитывающего обучения.

Фукс считал, что при разработке специальной педагогики не следует забывать о том, что развитие умственно отсталых подчиняется единым законам развития человека.

Задача специальной педагогики состоит в поисках таких методов и приемов, которые содействуют естественному ходу развития умственно отсталого ребенка. Самой значительной помехой на пути развития умственно отсталого ребенка является постоянно испытываемое им чувство неполноценности. Поэтому основная специфика специальной педагогики—в том, что она должна быть направлена на пробуждение у ученика вспомогательной школы веры в свои силы, стремления к совершенствованию, к прекрасному. Специальная педагогика должна свести на нет эгоизм и стремление к одному лишь материальному благополучию.

Фукс, таким образом, выступает против сугубо утилитарного подхода при определении целей воспитания. Соответственно такому подходу многие олигофренопедагоги Германии видели задачу вспомогательной школы лишь в подготовке ее учащихся к добыванию минимальных материальных средств для существования.

Фукс ратует за всестороннее и гармоническое развитие учащихся вспомогательной школы, за подготовку их к участию во всех сложных общественных отношениях. С его точки зрения, нельзя полностью ликвидировать слабоумие, но можно преодолеть те сопутствующие слабоумию недостатки, которые мешают слабоумному стать общественно полноценным человеком.

Успех в решении этой важнейшей задачи специальной педагогики, по мнению Фукса, во многом зависит от длительности педагогической работы с умственно отсталыми воспитанниками. Фукс рекомендует начинать работу с умственно отсталыми возможно раньше (желательно с дошкольного возраста). В этих условиях создаются наиболее благоприятные условия для предупреждения образования разных вредных наслоений над основным дефектом. Он считает, что организованное воспитание и обучение умственно отсталых надо осуществлять до 18 лет, т. е. до завершения формирования всех качеств личности.

В трудах Фукса отводится много места проблеме содержания обучения во вспомогательной школе. Специфику учебного плана вспомогательной школы он видит в том, что в нем (в отличие от народной школы) отводится значительное место ручному труду и занятиям по артикуляции (логопедии). Фукс не видит смысла в производительном (фабрично-завод-

ском) обучении учащихся вспомогательной школы. Ему кажется более приемлемой общетехническая подготовка учащихся вспомогательных школ, которая пронизывает весь процесс обучения и придает ему практическую направленность.

По мнению Фукса, все учебные предметы во вспомогательной школе должны быть взаимосвязаны. Это способствует усвоению учащимися взаимосвязанности всех явлений в природе и общественной жизни.

Следуя традиционному схематизму немецкой педагогики, Фукс считает, что учащиеся должны проходить в процессе обучения определенные этапы, ступени. Такое построение обучения позволяет продуктивно формировать их миропонимание.

Фукс выделяет четыре такие ступени:

1. Ступень сказок—это мостик между миром воображаемым и миром реальным.

2. Ступень «Робинзона»—это первое приобщение к реальной действительности. Благодаря наблюдению окружающего усваиваются элементарные отношения, существующие в живой природе.

3. Ступень «патриархальная»—это первое знакомство с общественными явлениями и отношениями на материале изучения своей семьи. На этой ступени ребенок учится абстрактно мыслить.

4. Ступень «культуры»—усвоение более сложных общественных явлений и отношений. На этой ступени происходит познание некоторых тенденций в развитии науки, культуры, религии и т. д.

По мнению А. Фукса, четвертая ступень умственно отсталым школьникам недоступна.

Представляют интерес высказанные Фуксом рекомендации по совершенствованию организации жизни вспомогательной школы. Укажем на некоторые из них: учитывая, что наиболее высокая работоспособность у учащихся наблюдается на втором и третьем уроках, он рекомендует делать расписание подвижным. Учителю должна быть предоставлена возможность менять порядок уроков соответственно состоянию работоспособности учащихся в данный день.

В каждой вспомогательной школе Фукс рекомендует иметь параллельные классы для слаборазвитых и умственно отсталых и организовать группы продленного дня. Оставление ученика в классе на второй год должно быть мерой, применяемой редко и совершенно в исключительных случаях.

В целях воспитания у учащихся вспомогательной школы общительности и хороших манер Фукс считает полезным развивать их общение с учащимися обычных школ. Речь идет об учащихся старших классов той и другой школы. В этих же целях Фукс рекомендует иногда вводить учащихся в семью самого учителя, где ученик проводит вечер за столом, в беседе.

Очень полно разработаны Фуксом вопросы физического и нравственного воспитания учащихся вспомогательных школ, а также вопросы организации опеки над окончившими вспомогательную школу.

\ 1\

Многие вопросы решаются им с позиций традиционной буржуазной немецкой педагогики. Он допускает возможность в особых случаях прибегать к телесным наказаниям. Главную задачу нравственного воспитания он видит в воспитании у учащихся убеждений в незыблемости существующего общественного порядка.

В то же время Фукс преодолел ограниченность консервативных взглядов некоторых немецких педагогов, сводивших задачи вспомогательной школы лишь к подготовке ремесленников. Он ратовал за воспитание во вспомогательной школе активной личности с широким кругозором.

Р. Вайс

Наибольшую конкретизацию принципы и методы рациональной лечебной педагогики получили в работах Р.Вайса (1911). Они стали наиболее традиционными в теории и практике обучения и воспитания умственно отсталых детей в Германии, а затем и в других государствах. Вайс, как и другие деятели лечебной педагогики, видел задачу вспомогательной школы в том, чтобы развить имеющиеся у учащихся способности и облегчить им борьбу за существование. Предполагается, что школа не должна давать профессионального образования. Ее задача состоит в подготовке учащихся к занятию трудом вообще.

Вайс сформулировал пять основных законов, или принципов, лечебной педагогики:

1. Развитие любого органа возможно лишь в процессе его функционального раздражения, т. е. в процессе его деятельности. Отсюда вытекает необходимость максимального развития деятельности учащихся вспомогательной школы.

2. Интеллектуальная жизнь возможна, если органы чувств доставляют сознанию впечатления от внешнего мира. Из этого следует, что в процессе обучения необходимо больше воздействовать на органы чувств учащихся и доводить наглядность до очевидности.

3. В процессе обучения умственно отсталых следует расширять ассоциативные связи путем установления большей взаимосвязи между отдельными учебными предметами, частых повторений и упражнений.

4. Обучение должно быть индивидуализировано. Вместе с тем необходимо постепенно выравнивать возможности учащихся.

5. Обучение должно иметь утилитарный характер и быть направлено на приспособление к жизни. Поэтому изучаемый общеобразовательный учебный материал должен быть чрезвычайно ограничен. Большое место должно быть отведено предметному обучению, ручному труду, гимнастике, развитию речи. Меньшее значение придается природоведению, географии и истории.

Во вспомогательной школе рекомендуется иметь параллельные классы (А и В) для учащихся с разной степенью отсталости. Допускается определенным образом объединять учащихся для занятий тем или иным предметом. Так, например, во время занятий арифметикой может быть одно объединение,

для занятий родным языком—другое. Учащиеся могут заниматься по отдельным предметам в выше- или нижестоящих классах.

Разработанная Вайсом лечебная педагогика предполагает, что в процессе усвоения знаний должны непременно участвовать руки. Дети должны обводить пальцами контуры букв, цифр, рисовать пальцами в воздухе, на столе. Руками изображаются форма, контуры, размеры изучаемых предметов.

Во всех возможных случаях рекомендуется применять пантомиму и драматизацию: подражание движениям животных, рабочим движениям человека и т. д. Действия учащихся должны сопровождаться их словесным выражением: «Я рисую кошку», «Я поднимаюсь по лесенке» и т. д.

Ручной труд рассматривается как метод обучения. С точки зрения немецкой лечебной педагогики, значение ручного труда состоит в том, что он содействует замедлению темпа прохождения учебного материала. В результате предупреждается перегрузка учащихся. Кроме того, занятия ручным трудом повышают интерес к учению и связывают общеобразовательные занятия с жизнью. Начальным видом ручного труда считается лепка. Дети лепят счетный материал (шарики), буквы, цифры. Потом они переходят к вырезыванию букв и счетного материала из цветной бумаги сначала по шаблонам, затем допускается свободное вырезывание. В старших классах дети начинают выполнять картонажные работы и работают с проволокой. Наконец, дети работают в саду, занимаются столярным делом.

Наглядность обучения—принцип и самостоятельный учебный предмет. Как принцип наглядность обучения должна пронизывать все обучение во вспомогательной школе. На основе этого принципа у учащихся формируются конкретные образы. Он же позволяет сделать обучение доступным. Наглядное обучение как учебный предмет способствует уточнению и углублению существующих представлений, формированию новых представлений и развитию речи учащихся. Содержанием наглядного обучения должно быть все, что окружает ребенка и может быть непосредственно воспринято органами чувств: школа, улица, родительский дом, животный мир, природа. В процессе наглядного обучения рекомендуется привлекать все органы чувств, чаще пользоваться вопросами, стимулирующими сравнение предметов по цвету, вкусу, размерам, форме и т. д.

Все словесные формулировки повторяются хором. Все возможное зарисовывается, лепится. Не рекомендуется давать учащимся готовые формулировки, выводы. Они должны быть сделаны ими с помощью учителя.

Рекомендуется развивать наблюдательность. Учащимся следует чаще наблюдать за повседневно встречающимися самыми обыкновенными предметами. Детей необходимо научить видеть в них те стороны и свойства, которые обычно не замечаются. Большое место в немецкой лечебной педагогике отводится экскурсиям и практическим занятиям, в связи с которыми дети должны делать высказывания. Языку рекомендуется учить на основе познания предметов и их свойств, в процессе ручной деятельности. Чисто теоретическое усвоение языка, в частности грамматики, отвергается.

Уроки родного языка следует заполнять живой речью. Заучивание наизусть стихотворений или текстов должно быть ограничено. Изучение правил правописания не должно занимать большого места. Письменные изложения рекомендуется связывать с конкретной ситуацией. Материалом для них должны служить и личные впечатления. Отвлеченные упражнения на занятиях по языку проводить вообще не рекомендуется. Фонетическим же упражнениям придается большое значение.

В старших классах предлагается проводить занятия по социальным и правовым вопросам, знакомить учащихся с законодательством о труде, порядком начисления заработной платы, формами страхования, функциями сберегательных касс, бюджетом семьи и т. д.

Приведенные выше основные идеи немецкой лечебной педагогики свидетельствуют о наличии в них многих рациональных положений, которые вошли в качестве исходных в мировую теорию и практику воспитания умственно отсталых детей.

§ 6. Вспомогательная школа Германии после первой мировой войны

В период первой мировой войны 1914—1918 годов в Германии значительно уменьшилось внимание к вопросам обучения умственно отсталых детей. Сеть вспомогательных школ была значительно сокращена.

После первой мировой войны начался новый, еще более бурный, чем в первое десятилетие XX века, рост сети вспомогательных школ. Происходило стремительное развитие организационной, педагогической и научно-исследовательской работы в области обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Характер вспомогательной школы постепенно менялся в связи с тем, что в обычной школе резко снизился уровень успеваемости учащихся и возросло число второгодников. Состав учащихся вспомогательных школ стал расширяться за счет детей, не успевающих в обычной школе по причинам, не связанным с умственной отсталостью. Во вспомогательную школу допускался перевод детей не только из первых двух классов начальной школы, как это было принято раньше, но и из старших классов этой школы. Причем во вспомогательную школу направлялись и психопаты, а нередко и просто беспризорные.

Таким образом, вспомогательная школа стала служить главным образом цели облегчения работы обычной школы. Число детей, обучающихся во вспомогательной школе, в некоторых городах доходило до 5—7 % от общего количества школьников.

Это привело к повышению интеллектуального уровня учащихся вспомогательной школы, а следовательно, к изменению ее характера и к потере ее специфики.

I \

После первой мировой войны в Германии было введено обязательное обучение детей с 6 до 14 лет. Обычная народная школа имела 8-летний срок обучения (I—VIII классы). Столько же лет должны были учиться и учащиеся вспомогательных школ. Но так как предполагалось, что во вспомогательную школу ученики поступают после 2-летнего обучения в обычной школе, то нумерация классов во вспомогательной школе велась от третьего по восьмой классы. Окончившие обычную восьмилетнюю школу могли продолжать обучение до 17 лет в школе высшей ступени. Это право распространялось и на окончивших вспомогательные школы. По аналогии с нормальными детьми для них были созданы вспомогательные школы высшей ступени.

Это нововведение было вызвано тем, что процесс стабилизации производства после войны в Германии требовал все больше рабочих рук. Эта нужда в рабочей силе в определенной мере могла восполниться за счет подготовленных к труду умственно отсталых юношей и девушек. Вспомогательная школа высшей ступени ставила своей целью подготовить рабочих. Учащиеся этой школы пять дней в неделю работали в качестве ремесленных учеников или подмастерьев на производстве, а один день в неделю посещали школу, где в течение шести часов занимались арифметикой, географией, родным языком и техническим черчением по своей специальности. Хозяева были обязаны отпускать учащихся в школы.

Дети с более глубокими формами отсталости направлялись в специальные закрытые учреждения или же в так называемые сборные классы, где они находились с 8 часов утра до 6 часов вечера.

С 20-х годов XX века обучение во вспомогательных школах Германии приобретает все более формальный характер. В этот период все шире внедряются методы так называемой психической ортопедии. Эти оторванные от процесса усвоения знаний формальные упражнения по развитию органов чувств считаются главным средством развития умственно отсталых детей.

Сеть школ продолжала интенсивно расти. К 1927/28 учебному году вспомогательные школы имелись в 750 городах. В них обучалось 71 902 человека.

С установлением в Германии в 1933 году фашистской диктатуры начался резкий упадок всей культурной жизни страны. Это сказалось на постановке народного образования в целом и на состоянии обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Существование вспомогательных школ противоречило всем антигуманным принципам и идеям фашизма. Фашизм утверждал право на жизнь, право на место в обществе только сильных—«сверхчеловеков». Гуманные рассуждения о необходимости заботы о слабых и обездоленных рассматривались как проявление гнилой сентиментальности, чуждой духу национал-социализма.

Юридически деятельность вспомогательных школ была разрешена, но на местах рьяные национал-социалисты с помощью штурмовиков закрывали эти школы, поскольку в них воспитывались люди, жизнь которых, по

После первой мировой войны в Германии было введено обязательное обучение детей с 6 до 14 лет. Обычная народная школа имела 8-летний срок обучения (I—VIII классы). Столько же лет должны были учиться и учащиеся вспомогательных школ. Но так как предполагалось, что во вспомогательную школу ученики поступают после 2-летнего обучения в обычной школе, то нумерация классов во вспомогательной школе велась от третьего по восьмой классы. Окончившие обычную восьмилетнюю школу могли продолжать обучение до 17 лет в школе высшей ступени. Это право распространялось и на окончивших вспомогательные школы. По аналогии с нормальными детьми для них были созданы вспомогательные школы высшей ступени.

Это нововведение было вызвано тем, что процесс стабилизации производства после войны в Германии требовал все больше рабочих рук. Эта нужда в рабочей силе в определенной мере могла восполниться за счет подготовленных к труду умственно отсталых юношей и девушек. Вспомогательная школа высшей ступени ставила своей целью подготовить рабочих. Учащиеся этой школы пять дней в неделю работали в качестве ремесленных учеников или подмастерьев на производстве, а один день в неделю посещали школу, где в течение шести часов занимались арифметикой, географией, родным языком и техническим черчением по своей специальности. Хозяева были обязаны отпускать учащихся в школы.

Дети с более глубокими формами отсталости направлялись в специальные закрытые учреждения или же в так называемые сборные классы, где они находились с 8 часов утра до 6 часов вечера.

С 20-х годов XX века обучение во вспомогательных школах Германии приобретает все более формальный характер. В этот период все шире внедряются методы так называемой психической ортопедии. Эти оторванные от процесса усвоения знаний формальные упражнения по развитию органов чувств считаются главным средством развития умственно отсталых детей.

Сеть школ продолжала интенсивно расти. К 1927/28 учебному году вспомогательные школы имелись в 750 городах. В них обучалось 71 902 человека.

С установлением в Германии в 1933 году фашистской диктатуры начался резкий упадок всей культурной жизни страны. Это сказалось на постановке народного образования в целом и на состоянии обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Существование вспомогательных школ противоречило всем антигуманным принципам и идеям фашизма. Фашизм утверждал право на жизнь, право на место в обществе только сильных—«сверхчеловеков». Гуманные рассуждения о необходимости заботы о слабых и обездоленных рассматривались как проявление гнилой сентиментальности, чуждой духу национал-социализма.

Юридически деятельность вспомогательных школ была разрешена, но на местах рьяные национал-социалисты с помощью штурмовиков закрывали эти школы, поскольку в них воспитывались люди, жизнь которых, по

утверждению фашистов, не представляет никакой ценности. Национал—социализм утверждал, что забота общества должна быть направлена на культивирование так называемой «драгоценной арийской жизни». В связи с этим начали осуществляться мероприятия по «оздоровлению» потомства арийской расы. В Германии стала проводиться массовая стерилизация умственно отсталых. Прогрессивные педагоги Германии всячески стремились снять с детей роковое клеймо «умственно отсталый», которое обрекало их на эту операцию. Они вычеркивали из личных дел учащихся этот диагноз.

После второй мировой войны образовалось два самостоятельных государства—ГДР и ФРГ. Первые шаги этих государств в политической и экономической жизни были направлены на изжитие остатков национал-социалистической, фашистской идеологии в сознании немцев, на демократизацию общественной жизни и на восстановление разрушенного войной хозяйства. Разными путями шли эти государства: ФРГ эффективно использовала возможности капиталистической системы, ГДР стала на путь социалистических преобразований. Следует признать, что оба государства преуспели в осуществлении стоявших перед ними задач. Значительные успехи были достигнуты и в решении проблемы помощи аномальным лицам, в развитии народного образования, здравоохранения.

Рассмотрим основные тенденции развития помощи умственно отсталым в этих двух государствах до их объединения в единую Федеративную Республику Германию в 1990 году.

§ 7. Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Германской Демократической Республике

В числе первых мероприятий ГДР были демократизация народного образования, политехнизация школы. Все реформы в области народного образования коснулись и системы обслуживания аномальных детей, получила необходимое развитие сеть вспомогательных школ.

В ГДР было введено и фактически осуществлено всеобщее обязательное восьмилетнее обучение умственно отсталых детей с 6 до 14 лет.

Характерно стремление начинать педагогическую работу с этими детьми как можно раньше. Это достигалось за счет создания дошкольных учреждений и подготовительных классов для умственно отсталых детей при вспомогательной школе.

С 1947 года осуществляется подготовка специалистов-дефектологов в университетах Берлина и Галле. В это же время началась научно-исследовательская работа в области специальной педагогики. Дефектологи ГДР видели главную задачу воспитания и обучения умственно отсталых детей в подготовке их к жизни.

Исходя из этой задачи, в 1954 году были разработаны новые программы для вспомогательных школ, которые получили окончательное утверждение в 1965 году. 10 лет длилась их апробация.

Предложенная в это время структура вспомогательной школы предусматривала возможность иметь три параллели классов (классы «А», «В», «С») для дифференциального обучения учащихся в зависимости от их возможностей.

В классе «А» учащиеся занимались по утвержденным Министерством просвещения основным программам. В классах «В» и «С» эти программы могли даваться учителем в сокращенном виде.

При такой структуре вспомогательной школы учащиеся распределялись по типам классов приблизительно в следующих соотношениях: классы «А» обслуживали около 60% учащихся, классы «В»—30%, классы «С»—10%. Точными критериями для дифференциации учащихся по этим типам классов дефектологи не располагали.

Те, кто не мог учиться даже в классах «С», направлялись в соответствующие учреждения Министерством здравоохранения.

С 1974 года дефектологи ГДР сочли необходимым изменить структуру вспомогательной школы. Это было вызвано тем, что контингент учащихся вспомогательной школы не всегда мог быть разделен на три части и распределен по соответствующим параллелям классов. Кроме того, отсутствие официальных программ для классов «В» и «С» давало повод к произвольному отбору содержания обучения.

После реформы 1974 года во вспомогательных школах было образовано два отделения.

Первое отделение обслуживало детей с более легкими степенями умственной отсталости. Предполагалось, что в это отделение учащиеся поступают после пребывания в массовой школе. В связи с этим классы нумеруются со второго по восьмой.

Второе отделение было рассчитано на обслуживание детей с более глубокими степенями отсталости. Такого рода умственная отсталость сравнительно легко выявляется уже в дошкольном возрасте. В первый класс второго отделения дети могли поступать непосредственно из семьи, из обычного детского сада или из дошкольных групп и подготовительных классов при вспомогательных школах. В единичных случаях дети поступали в это отделение и из массовых школ.

Первое и второе отделения имели утвержденные программы.

Во втором отделении учащиеся занимались по сравнительно сокращенной программе.

В учебный план первого отделения были включены элементы химии, физики, биологии; учащиеся второго отделения усваивали относящиеся к этим предметам основные сведения.

В основной восьмилетней вспомогательной школе трудовое обучение не имело профессиональной направленности. Здесь учащиеся овладевали общетрудовыми умениями и навыками. С ними проводилась профессионально-ориентационная работа.

По окончании восьмилетней вспомогательной школы учащиеся первого

отделения имели возможность продолжить обучение в течение двух лет в профессионально-трудовых классах. За эти два года они получали узкую специальность. Характер специализации зависел от производственного окружения. Виды профессионального труда отличались большим разнообразием. Учащиеся вспомогательных школ получали около 60 специальностей. Особое внимание уделялось подготовке к работе в сфере обслуживания. Учащиеся первого отделения могли свободно устраиваться на работу по окончании профессиональных классов.

Учащиеся второго отделения обучались в профессиональном классе один год. Их готовили к работе в качестве подсобных рабочих в тех конкретных условиях, которые уже были определены для каждого учащегося к моменту окончания восьмилетней вспомогательной школы.

Открывались школы и для детей со сложными дефектами—для умственно отсталых глухих, слепых, калек и пр.

В ГДР успешно решалась проблема обучения умственно отсталых детей в сельских местностях. Часть детей жила в интернатах, других детей привозили в школы на специальных автобусах.

В ГДР существовало несколько точек зрения на сущность умственной отсталости.

Согласно одной концепции основным критерием умственной отсталости является неспособность ребенка достичь уровня нормального развития даже при самом совершенном и индивидуализированном процессе воспитания и обучения. При таком понимании умственной отсталости клинический фактор не играет большой роли в диагностировании этого состояния.

Согласно другой, наиболее распространенной и официальной концепции умственная отсталость обусловлена органическими поражениями центральной нервной системы. В связи с таким пониманием умственной отсталости возрастает роль врачей в обследовании детей с целью отбора учащихся во вспомогательную школу. Вместе с тем значимость клинического обследования в деле диагностики умственной отсталости берется под сомнение. Большое значение в диагностике умственной отсталости придается ими психолого-педагогическому изучению ребенка, изучению уровня, обучаемости.

Дефектологи ГДР не считали свою систему воспитания и обучения умственно отсталых детей совершенной и вели большую работу по ее дальнейшему улучшению с учетом лучших традиций немецкой олигофренопедагогики.

§ 8. Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Федеративной Республике Германии

Понятие «слабоумный» в ФРГ потеряло свое конкретное значение, смешавшись со многими другими. Так называемое специальное обучение в ФРГ ставило своей целью обучать всех детей, которые не успевают в обычной

школе вследствие пониженных способностей и работоспособности или других причин. Среди дефектологов ФРГ не существовало единого мнения по вопросу о том, кого следует относить к детям с трудностями в обучении. Вокруг этого вопроса велись острые дебаты. Можно утверждать, что основным объектом специального обучения стал не умственно отсталый ребенок (Зсптаспзшщёег), а ребенок слабоодаренный (8сп\уасЪеѣаб1еп, или МшслегЪеѣаб1еп). С точки зрения дефектологов ФРГ, слабоодаренный — это ребенок, который в интеллектуальном отношении занимает промежуточное положение между нормальным и слабоумным. Такое понимание слабой одаренности значительно затрудняет диагностирование этого состояния, отграничение его от нормы и легких степеней слабоумия. Основным критерий слабоодаренности — отставание в интеллектуальном развитии от нормальных сверстников без признаков качественного своеобразия интеллектуального развития, присущего умственно отсталым. Считалось, что слабая одаренность проявляется в испытываемых в процессе школьного обучения затруднениях, в трудностях овладения профессией, а также в социальной неприспособленности.

Дефектологи ФРГ (Герман Вегенер и др.) считали, что понятие «социальная приспособленность» относительно и носит весьма субъективный характер. С их точки зрения, это состояние во многом зависит от среды, в которой живет слабоодаренный, от принятых в ней традиций, норм. То поведение, которое в условиях одного общества (уровня развития цивилизации, традиций) можно признать адекватным, не будет таковым в другом. Дефектологи ФРГ разделяли точку зрения многих американских коллег, которые утверждали, что диагноз «слабоодаренность» может быть поставлен на основании учета одновременно трех факторов:

- 1) интеллектуального коэффициента, вычисленного методами психометрии ($7(2 = 65—90)$);
- 2) оценки социальной приспособленности. Важным показателем этого считают состояние речи ребенка;
- 3) установления возможностей обучения. Основным показателем здесь служит повторное второгодничество.

Считалось, что, если уровень интеллекта ниже 60, его обладатель нуждается не в общеобразовательном обучении, а в узкой профессионализации. Дефектологи ФРГ признавали заниженными критерии различных уровней интеллектуальной недостаточности, принятые в 1954 году Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ). Так, если ВОЗ относил к дебилам индивидуумов с $IQ = 50 — 69$, то в ФРГ признавали дебилность у лиц с $IQ < 2$ от 80 и ниже.

Вследствие аморфности понятий «трудности в обучении» или «слабоодаренность», которыми пользовались Дефектологи ФРГ, причины этих состояний трактовались довольно расплывчато. К ним относились недостатки врожденных способностей, нарушения эмоциональной и волевой сферы, вредное влияние окружающей среды.

Дефектологи ФМ¹ преимущественно придерживались того мнения, что органические нарушения обязательно приводят только к тяжелым нарушениям интеллекта. В редких случаях они допускали возможность возникновения и легких форм отсталости типа слабоодаренности на почве микротравм мозга.

В дополнение к вышесказанному о диагностировании слабой одаренности и ФРГ следует добавить, что здесь, хотя и высоко ценили исследования с помощью тестов, все чаще рекомендовали дополнять эти исследования методами наблюдения. Достоинства тестов в ФРГ видели в их объективности, простоте и стабильности. Однако в последнее время дефектологи ФРГ ратуют за качественный анализ результатов тестовых испытаний.

Создавались специальные школы нескольких типов. Одни для так называемых слабоодаренных, другие—для умственно отсталых. Первые специальные школы составляли большинство (75%).

В связи с тем, что в ФРГ специальные школы распространяли свои функции не только на умственно отсталых, но и на всех тех, кто не может учиться в народной школе, интеллектуальный уровень учащихся специальных школ стал более высоким, а количество детей, нуждающихся в специальном обучении, значительно возросло.

В 1962 году в ФРГ 4% от общего количества детей школьного возраста относилось к системе специального обучения. Вместе с тем заметно ослабло внимание к подлинно умственно отсталым детям как менее перспективным с точки зрения возможного развития.

В настоящее время в ФРГ нет единого законодательства о специальном обучении; нет и единой системы обучения. Во многих районах слабоодаренные остаются в народной школе, а умственно отсталых помещают в специальные школы.

Там, где все же имеются специальные школы для малоодаренных, вопрос об их переводе в специальную школу решается после 1—3-летнего безуспешного обучения в народной школе. Но вследствие того, что в маленьких городах и особенно в сельских местностях сеть специальных школ мало развита, многие слабоодаренные, как отмечалось выше, остаются в народной школе, а умственно отсталые вне школы. По данным дефектолога из ФРГ Г. Вегенера, в таком положении находятся десятки тысяч детей. Необеспеченность большого числа аномальных детей специальным обучением ведет к их социальной и педагогической запущенности. Перевод учеников из народной школы в специальную производится после предварительных отборочных испытаний, которые включают пробное обучение в специальной школе в течение нескольких дней, тестовое обследование, проверку школьных знаний, медицинское обследование.

Допускается зачисление в специальную школу и в тех случаях, когда у ребенка нарушены не интеллект, а эмоции, воля и другие психические процессы, поскольку решающим моментом для приема в специальную школу является не причина успехов ребенка в обычной школе, а сам факт неуспеваемости. В тех случаях, когда основным дефектом ребенка является

нарушение поведения, он помещается в соответствующую специальную школу.

Специальные школы не ставят своей целью возвращение учащихся в нормальную школу. Их цель—обеспечить социальную реабилитацию воспитанников, которую в ФРГ понимают как подготовку учащихся к жизни в обществе, к защите своих прав, к установлению контактов с окружающими при помощи устной и письменной речи.

Специальные школы для слабоодаренных и умственно отсталых имеют 7 или 6 ступеней (классов). В классе 15—20 учащихся. Так как большинство учащихся приходят в специальную школу после двух лет пребывания в обычной школе, нумерация классов начинается с третьего. Многие школы имеют подготовительные классы для детей, поступающих в специальную школу непосредственно, минуя нормальную.

В младших классах специальных школ восстанавливается работоспособность учащихся, которая бывает нарушена в результате неудач в обычной школе. Постепенно требования к учащимся возрастают, а в старших классах они приближаются к тем, которые предъявляются в нормальной школе.

Теория воспитания и обучения аномальных детей именуется в ФРГ *лечебной педагогией*, но это название постепенно исчезает и заменяется термином *специальная педагогика* в связи с тем, что лечебный характер специальной школы потерян. Все большее место в специальной педагогике занимает социология. Да и сама специальная педагогика приобретает характер *социальной педагогики*—педагогики социальной реабилитации аномального.

Дефектологи ФРГ считают, что приспособление к жизни требует определенного объема знаний по родному языку, истории, географии, естествознанию, арифметике и другим предметам.

Однако в процессе адаптации и реабилитации личности более значимо воспитание. Таким образом, процесс обучения в определенной степени противопоставляется процессу воспитания.

Сами педагогические принципы мало отличаются от тех, которые провозглашены традиционной лечебной педагогией. Это изучение учебного материала маленькими шагами, индивидуальный подход, доступность обучения, связь обучения с жизнью, развитие самостоятельности, частое повторение, наглядность обучения, опора на труд и т. д.

В специальной школе профессию учащиеся не получают. Здесь дается общая трудовая подготовка. Дефектологи ФРГ разделяют точку зрения дефектологов, которые считают недопустимым рано, еще в школе начинать профессиональное обучение. По окончании специальной школы учащиеся могут получить профессиональную подготовку в профессиональной школе. Эта школа может обслуживать нормальных, слабоодаренных и умственно отсталых. В некоторых же профессиональных школах создаются специальные классы для аномальных учащихся.

Описанная выше система профессиональной подготовки аномальных детей в ФРГ не удовлетворяет дефектологов этого государства, так как эти

профессиональные школы обслуживают мизерное количество аномальных детей; кроме того, аномальные дети не выдерживают предъявляемых в этой школе требований, поскольку они едины для аномальных и нормальных детей. В связи с этим большинство окончивших специальные школы делают попытки трудоустроиться без профессиональной подготовки в качестве помощников садоводов, домашних работниц, рассыльных и т. д. В профессиональных школах готовят молочников, каменщиков, обойщиков, стекольщиков, мясников, булочников, гладильщиц и др.

Дети с более глубокой умственной отсталостью помещаются в учреждения, где педагогические усилия направлены лишь на развитие моторики, умений и навыков самообслуживания.

Глава 6

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В АНГЛИИ

§ 1. Борьба английской общественности за организацию помощи слабоумным

В Англии общественное внимание к слабоумным проявилось очень рано. В первой части книги мы отмечали, что это было продиктовано не столько гуманными мотивами, сколько юридическими соображениями. Начиная с XVI века принимались законодательные акты по вопросам наследования имущества слабоумными и душевнобольными и ограничения первых от вторых.

До середины XIX века слабоумных помещали в учреждения для душевнобольных, где они полностью подчинялись режиму этих учреждений. Это приводило к тому, что после нескольких лет пребывания слабоумных в больнице для душевнобольных их состояние значительно ухудшалось, и они становились полностью потерянными для общества людьми.

В середине XIX века в Англии началось движение за общественное призрение, воспитание и обучение слабоумных. Это движение возглавили доктор Д. Конноли, Э. Рид, В. Твиллинг и др.

История первого учреждения для слабоумных в Англии связана с деятельностью доктора Вильяма Твиллинга. Путешествовавший по Швейцарии В. Твиллинг заблудился в горах и случайно оказался в Абендбергском приюте, руководимом Гуггенбулем. Увиденное здесь его поразило. По возвращении в Англию Твиллинг изложил свои впечатления об этом приюте в брошюре. С этой брошюрой познакомилась мисс Уайт из города Бата. Содержание брошюры побудило ее открыть в 1846 году в родном городе первый в Англии приют для слабоумных. Вначале в приют было принято всего 3 детей, а через два года он обслуживал 15 воспитанников.

В 1847 году Англию посетил Гуггенбюль. Его приезд вызвал большое оживление. В это время в Лондоне проходил съезд врачей. Доктор Эндрью Рид провел среди участников съезда сбор пожертвований для открытия под Лондоном заведения для слабоумных. Во главе этого заведения был поставлен учитель, работавший ранее в Абендбергском приюте. Медицинский надзор здесь осуществлял доктор Д. Конноли. В своем отчете за 1851 год доктор Конноли отмечал значительные успехи воспитанников: «До сих пор блуждавшие, бессмысленные глаза детей теперь уже смотрят и видят, бессмысленный язык теперь говорит, неподвижный прежде ребенок теперь ходит и прыгает, забитый и замкнутый дух получил свободу». В 1856 году в этом заведении находилось 256 воспитанников. Значительные пожертвования, поступавшие в это учреждение для слабоумных, позволили ему вырасти в самое крупное учреждение Англии для подобных лиц.

В дальнейшем благотворительные заведения для слабоумных стали открываться и в других городах Англии, однако они обслуживали незначительное количество лиц, нуждавшихся в общественной заботе. К 1871 году во всех учреждениях для слабоумных в Англии воспитывалось всего 1100 человек, в то время как на учете состояло 30 тысяч идиотов. В то время этим термином обозначали лиц с любой степенью умственной отсталости. Многие слабоумные продолжали находиться в больницах для душевнобольных или же их помещали в работные дома для бедных. С 70-х годов началось движение за отделение идиотов от помешанных. Для решения этого вопроса был создан особый комитет.

После многочисленных заседаний и тщательного изучения вопросов призрения и воспитания слабоумных этот комитет вынес в 1871 году решение, которое достаточно полно раскрывает принципы и перспективы развития помощи слабоумным:

1. Идиоты и тупоумные должны пользоваться специальным уходом.
2. Они не должны быть помещаемы вместе с помешанными.
3. Они могут только в исключительных случаях помещаться в дома для нищих.
4. Специальный уход, в котором нуждаются идиоты и тупоумные, должен быть прилагаем к ним коллективно, в особенности на начальных ступенях воспитания.
5. Идиоты и тупоумные не могут быть с пользой для них помещаемы вместе с нормальными детьми в обыкновенных школах.
6. Улучшение идиота или тупоумного не пойдет вперед, если содержать его отдельно; но в некоторых случаях подобное содержание безвредно (при надлежащем надзоре) для спокойных помешанных.
7. Воспитание идиотов и тупоумных должно быть основано на физических соображениях.

1) Цит. по: С и к о р с к и и И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей.—Киев, 1904.—С. 9.

8. Оно должно начинаться в самом раннем возрасте, лишь только они в состоянии будут обходиться без материнских забот; первые затем шаги на воспитательном пути должны обуславливаться достигнутым раньше развитием.

9. Идиоты и тупоумные должны получать по возможности полное индустриальное воспитание, имея в виду доставить им—насколько это осуществимо—возможность самостоятельного существования или, по крайней мере, сделать их способными облегчить, когда это будет необходимо, тех, которые их поддерживают.

10. Идиоты и тупоумные всех классов должны быть—насколько это допускается благоразумием—поощряемы к возделыванию тех литературных, научных, художественных или механических талантов, которыми иногда случается им обладать; им необходимо поручать иногда исполнение каких-нибудь работ, так как это развивает в них самоуважение и чувство того, что и они приносят какую-нибудь пользу; во всяком случае они должны быть заняты, но притом так, чтобы занятие доставляло им удовольствие» .

Эти рекомендации комитета в жизнь претворены не были. В течение пяти лет продолжались дискуссии вокруг приведенных выше решений комитета.

В 1878 году заседавший в Лондоне специальный комитет, наконец, пришел к заключениям о перспективах развития общественной помощи слабоумным в Англии.

1. Уход за взрослыми идиотами и тупоумными должен обуславливаться степенью развития их характера и способностей.

2. Только небольшой процент их может непрерывно совершенствоваться и оказаться в состоянии вести самостоятельную жизнь и зарабатывать себе на пропитание.

3. Значительное количество идиотов и тупоумных может вести самостоятельную жизнь при соответствующей опеке.

4. Значительная часть идиотов и слабоумных будет постоянно нуждаться в пребывании в специальных заведениях.

5. Специальные заведения для идиотов, при разумном использовании труда воспитанников, могут стать учреждениями промышленными или сельскохозяйственными.

Среди олигофренопедагогов Англии второй половины XIX века самым выдающимся является психиатр Вильям Айрленд (1832—1903). Его труд «Идиотизм и тупоумие», вышедший в Англии в 1877 году и изданный в 1880 году в русском переводе в России с предисловием профессора И. П. Мержеевского, был первой в России книгой о слабоумии.

В. Айрленд не только разработал свое учение о клинике слабоумия, но и предложил ряд чисто педагогических и даже методических указаний по обучению слабоумных: В своих педагогических взглядах он исходил из того, что развитие нормального ребенка в значительной степени протекает самопроиз-

вольно. Нормальный ребенок обладает нормальными органами чувств, легко обогащается чувственным опытом; слабоумный же вследствие неумения наблюдать, воспринимать окружающий мир остается в полном неведении. «В случаях идиотизма учить приходится многим таким вещам, которые нормальным ребенком усваиваются или без всякой чужой помощи, или почти без малейшего усилия воспринимаются от матери или кормилиц» ,—писал В. Айрленд.

В связи с этим Айрленд считал очень важным выявлять слабоумие как можно раньше и тут же начинать осуществлять по отношению к слабоумным организованное педагогическое воздействие. Такое воздействие необходимо и для предупреждения образования у них вторичных дефектов, дурных привычек.

Начинать обучение Айрленд рекомендовал с развития речи; этому предшествует или сопутствует развитие чувств. В названном выше труде Айрленд подробно описал и конкретные приемы этой работы.

Сеть специальных учреждений для слабоумных стала развиваться более интенсивно с конца XIX века.

Открывались эти учреждения главным образом на средства благотворительности. Наряду с учреждениями крупными, обслуживавшими по несколько сотен воспитанников, в Англии получили особое распространение приюты-семьи. Эти приюты возглавляли супружеские пары, которые были для воспитанников отцом и матерью. В такой семье воспитывалось до 12 человек. Содержались дети на средства от благотворительных обществ.

§ 2. Английская специальная школа конца XIX—начала XX века

В 90-х годах XIX века было положено начало обучению детей с легкими формами умственной отсталости.

В 1891 году Лондонский училищный совет принял решение открыть «школы специального воспитания» для умственно отсталых детей. При приеме в эти школы дети должны были быть обследованы врачом, педагогом и директором школы. Задача этих школ—вернуть детей в обычные школы. Учителю специальной школы предоставлялась большая свобода действий в деле развития учащихся. Училищный совет рекомендовал при специальных школах открывать детские сады для более раннего выявления умственно отсталых детей.

Первые специальные школы для умственно отсталых детей открылись в 1892 году в Лондоне и Лейчестере.

В 1899 году в Англии был принят закон об обучении умственно отсталых детей. Этот закон предоставлял право общинам самим решать вопрос: вводить или нет у себя обучение умственно отсталых детей? Если община была

1) Айрленд В. Идиотизм и тупоумие.—СПб., 1880.—С. 309.

Г

согласна обучать этих детей, то государство выделяло для этих целей средства и устанавливало следующую регламентацию организации специального обучения умственно отсталых:

1. Обучать умственно отсталых до 16 лет.
2. Отбирать детей в специальные школы через школьную комиссию.
3. Предоставить родителям право требовать от школьной комиссии обследования ребенка, если у них возникают сомнения в его полноценности.
4. Родителей, которые отказываются посылать на обследование ребенка, вызванного школьной комиссией, подвергать штрафу.
5. Школьные комиссии обязаны периодически переосвидетельствовать ребенка с целью возвращения его в нормальную школу.
6. Такого переосвидетельствования могут потребовать и родители, но не чаще одного раза в полугодие.

Поскольку закон не обязывал открывать специальные школы, а лишь разрешал это делать, то этим правом общины пользовались редко.

Специальное обучение умственно отсталых детей оживилось, когда за дело взялись общественные организации. Самая выдающаяся роль в этом отношении принадлежит Национальной ассоциации в помощь дефективным детям, созданной в 1903 году и существующей в наше время.

Эта ассоциация оказывает воздействие на административные учреждения Англии, побуждая их открывать специальные школы. Она же ведет надзор за окончившими специальные школы, помогает в их трудоустройстве.

В результате деятельности этой организации к началу XX века сеть специальных школ распространилась по всей Англии.

В 1904/05 учебном году в Англии насчитывалось 152 специальные школы в 36 городах, в которых обучалось 7400 детей; в 1913 году уже имелось 177 специальных школ с 12,5 тысячами учащихся.

15 августа 1913 года после десятилетней подготовки английский парламент принял специальный акт об умственной дефективности—«Закон о дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах и о некоторых поправках к законам о душевнобольных». Не будет преувеличением признать этот документ самым полным и тщательно разработанным официальным государственным актом о слабоумных в буржуазных государствах в первой четверти XX века. Главным образом он касался глубоко отсталых.

Названный закон определял умственную дефективность как задержанное или неполное развитие рассудка, возникшее до 18-летнего возраста вследствие наследственных причин или болезни и травм.

Этот закон устанавливал четыре категории умственно дефективных.

1. Идиоты—это лица, у которых врожденные или приобретенные в раннем детстве умственные дефекты настолько сильны, что они не могут защитить себя от обычной физической опасности.

2. Имбецилы—лица с врожденной или появившейся в раннем возрасте умственной недостаточностью, которая хотя и не доходит до степени идиотии,

но все же настолько значительна, что они не способны и не могут быть научены управлению собой или своими делами.

3. РееБлетшдео¹ регзопз (слабоумные лица)—это лица, чья умственная недостаточность не доходит до степени имбецильности, но все же выражена настолько, что они нуждаются в уходе, надзоре и контроле для защиты их собственных или чужих интересов. Эти дети не способны к учению в обычной школе.

4. Морально дефективные—это лица, чья умственная неполноценность осложняется агрессивностью или преступными наклонностями. Эти лица нуждаются в уходе, надзоре и контроле для безопасности окружающих.

Закон от 1913 года ставил целью оградить права личности слабоумных от вредных для них посягательств, а общество—от антисоциальных действий слабоумных.

Закон устанавливал такой порядок помещения слабоумных в специальных учреждениях, который исключал возможность злоупотреблений со стороны родственников ради каких-либо имущественных выгод. Закон требовал тщательного обследования личности, прежде чем ставился диагноз «слабоумие». Этим обследованием должны были заниматься не только врачи, но и судебные органы.

Разрешалось принудительно помещать слабоумного в специальное учреждение, если он представлял опасность для окружающих.

Для руководства всеми делами призрения слабоумных был создан состоящий из юристов и врачей Центральный государственный совет, а на местах специальные комиссии. Совет и комиссии занимались учетом слабоумных, организовывали для них учреждения, распределяли средства, контролировали деятельность специальных учреждений, содействовали индивидуальной опеке над слабоумными.

Учреждения для слабоумных могли открываться местными властями, благотворительными организациями и частными лицами. Закон возлагал на население ответственность за плохое обращение со слабоумными.

Еще большее развитие сеть специальных школ получила после принятия в 1914 году закона, который устанавливал типы учреждений для умственно отсталых детей и вменял в обязанность местным органам народного образования открывать эти учреждения.

Закон от 1914 года вводил следующую систему учреждений для умственно отсталых детей:

- 1) детские сады;
- 2) специальные классы при обычных школах;
- 3) специальные школы с одиннадцатилетним сроком обучения;
- 4) приюты для глубоко отсталых детей.

Для бедных детей рекомендовалось открывать приюты при специальных школах.

Обязательное обучение распространялось на умственно отсталых детей в возрасте от 5 до 16 лет. В приютах для глубоко отсталых слабоумные должны

содержаться до 16 лет. Воспитанников, которые по возрасту не могли жить в приютах, часто помещали в специальные колонии для взрослых слабоумных. В одних колониях находились слабоумные, способные к профессиональному обучению, в других—бездарные, нуждающиеся в уходе.

Большой интерес представляла Дэрептская колония близ Лондона. Она была организована в 1874 году и к 1913 году выросла в особый городок для слабоумных. Здесь находились приют—профессиональная школа на 500 слабоумных детей в возрасте от 3 до 16 лет и профессиональная колония для взрослых слабоумных на 1600 человек. Взрослые слабоумные имели возможность трудиться в мастерских в соответствии со своими индивидуальными способностями. В этой колонии имелись портняжная, сапожная, обойная, корзиночная, столярная, переплетная, жестяная мастерские, типография, кирпичное производство и пр. В колонии не торопились с определением профессиональной пригодности слабоумного. В течение некоторого времени каждому слабоумному поручали различные хозяйственные работы, его знакомили со всеми мастерскими и только после этого направляли для работы в определенную мастерскую. Доход от мастерских был настолько значительным, что колония почти не нуждалась в дополнительной дотации.

Английские специальные школы в первой четверти XX века оставляли самые лучшие впечатления у посетивших их наших соотечественников (Щ. В. Чехов, Е. В. Герье, Р. Ландберг и др.).

При отборе детей в специальную школу решающее слово принадлежало школьному врачу. В школе учащиеся находились под постоянным медицинским наблюдением. Периодические переобследования позволяли своевременно возвращать в обычную школу детей, способных в ней обучаться. Число учащихся в классе не превышало 20—25 человек.

Английские специальные школы начала XX века были хорошо благоустроены. Детям предоставлялись максимальные возможности для физического и нравственного развития. К ним тепло относились. Типичная специальная школа помещалась в отдельном небольшом домике и имела 2—3 класса. При школах имелись учебные кухни, учебные магазины, учебные жилые комнаты, где учащиеся приобретали бытовые навыки, а также ванны комнаты, площадки для игр. Нередко при школе был небольшой садик или огород. Занятия в специальных школах начинались на полчаса позднее, чем в нормальных школах. Это делалось для того, чтобы дети не оказывались на улице в часы «пик». За слабыми детьми приезжал специальный омнибус. Занятия проводились до и после обеда. Обычно обед рассматривался как своего рода учебное занятие. Дети приучались опрятно есть, пользоваться столовыми приборами, оказывать друг другу услуги.

Раз или два в неделю каждый ребенок принимал ванну. Кроме гигиенических целей, эта процедура преследовала и цели учебные. Детей учили пользоваться мылом, мочалкой, мыть себе голову, тело, раздеваться и одеваться. По английской традиции[^] большое место отводилось воспитанию навыков культурного поведения. Это обеспечивалось тоном школы. У ребенка

стремились пробудить чувство самоуважения. Воспитывалась вежливость друг к другу, к учителю и посетителям.

Много внимания уделялось урокам психической ортопедии. Проводились уроки молчания, уроки хождения на цыпочках, уроки «Почему?». На последних уроках воспитывалась способность устанавливать причинно-следственные связи.

Р. Ландберг приводит ряд интересных фактов из области нравственного воспитания учащихся специальных школ.

Учителя не допускали ябедничанья среди детей. Учащиеся часто просили за провинившегося товарища, чтобы ему была дана возможность исправить свою ошибку. Учителя были внимательны к этим просьбам.

Для воспитания у учащихся самостоятельности на них возлагались какие-либо обязанности по школе. Одни отвечали за проветривание классов, другие за чистоту, третьи за завтраки, старшие ухаживали за маленькими детьми и т. д.

Значительное место отводилось в специальной школе различным формам ручного труда. Этому посвящались все послеобеденные занятия. На этих занятиях дети изготавливали вещи из дерева, плели мешки из разноцветных шнурков, плели корзины, шляпы, ковры, вышивали, чинили белье, штопали чулки.

Старшие школьники занимались более сложными видами труда: мальчики—столярным, сапожным, портняжным делом, девочки—кулинарией, шитьем, стиркой белья.

Много времени учащиеся проводили в саду, на огороде, где им наряду с навыками по уходу за растениями давали сведения по естествознанию, географии. Иногда на открытом воздухе проводились занятия по письму и счету. Дети запоминали таблички с названиями растений, производили измерения и т. д.

Каждый урок связывался с работой по развитию речи. Использовались все возможности для стимулирования речевой деятельности. В этих целях применялся такой прием: по приходе в школу все дети собирались в зале, где им предоставлялась возможность в течение 15—20 минут обмениваться впечатлениями, приветствовать друг друга. После этого они расходились по классам. На занятиях широко использовался прием драматизации. Драматизировались стихотворения, басни, пословицы, поговорки, бытовые сценки и даже буквы. Изучение арифметики носило чисто практический характер. Эти занятия связывались с хозяйственными работами и ручным трудом, со взвешиванием, измерением, с учебными покупками. Продолжительность урока не превышала 30 минут. Каждый день 20—30 минут отводилось на гимнастические упражнения. Эти упражнения учащиеся выполняли в два приема.

1) См.: Ландберг Р. Забота об умственно дефективных детях за границей // Вестник воспитателя. — 1923. — № 11—12.

Успешная работа специальных школ Англии в первой четверти XX века во многом обеспечивалась составом учителей. Для работы в специальных школах привлекались лучшие учителя обычных школ, обладавшие выдержкой, чуткостью, умением увлечь детей разнообразными занятиями.

Все эти положительные стороны, которыми отличалась работа специальных школ Англии, стали исчезать по мере роста числа нуждавшихся в этих школах детей.

После первой мировой войны сеть специальных школ Англии все меньше удовлетворяла испытываемую в ней потребность.

В январе 1925 года английское правительство издало циркуляр, призывавший соблюдать Закон об обязательном обучении умственно отсталых детей. Однако это распоряжение не имело действительного эффекта. В 30-х годах учреждения для умственно отсталых детей не обслуживали и половины нуждавшихся в них. Под школы стали отводить малоприспособленные помещения. Ощущался острый недостаток в учителях.

§ 3. Английская специальная школа после второй мировой войны

В течение 2—3 десятилетий, предшествовавших второй мировой войне, дело обучения умственно отсталых детей в Англии было довольно сильно запущено. Не было четкой классификации умственно отсталых детей, хотя в законах 1913, 1914 годов делались попытки установить официальные классификации слабоумных. Отсутствие должной классификации приводило к затруднениям в дифференциации типов специальных учреждений для умственно отсталых детей. Сеть этих учреждений была мало развита и далеко не соответствовала потребности. Был снижен и уровень учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях для аномальных детей. В годы второй мировой войны все эти недостатки были усугублены. Число же умственно отсталых детей в эти годы значительно возросло. Возникла необходимость в активизации деятельности органов просвещения в области специального обучения аномальных детей и в проведении дополнительных мероприятий по оказанию им помощи.

В 1944 году Министерство просвещения Англии приняло постановление «О дефективных учащихся и об управлении специальными школами». Оно имело целью упорядочить всю систему специального обучения аномальных детей, дифференцировать ее соответственно состоянию дефекта и возможностям детей.

Согласно указанному выше документу устанавливалось 10 основных категорий аномальных детей: слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, нервные, эпилептики, физически ослабленные, с нарушением речи, педагогически запущенные, недоразвитые.

Постановление предоставило право органам народного образования на местах самим решать, какие дети нуждаются в специальном обучении. Было

1

разрешено устанавливать дополнительные к выше перечисленным категории аномальных детей.

Согласно постановлению к умственно ненормальным были отнесены педагогически отсталые и недоразвитые дети. Обращает внимание, что понятие «умственная ненормальность» остается недостаточно конкретным и четким. В официальных документах основным критерием умственной ненормальности признается значительное отставание ребенка в школе. Министерство просвещения Англии признает, что это отставание может быть вызвано разными причинами, например, ослабленными способностями ребенка или же неблагоприятными внешними условиями воспитания ребенка (поздний приход в школу, частые пропуски занятий, тяжелые условия в семье, несовершенство школьного обучения и пр.). Вместе с тем Министерство просвещения считает, что определение причин отставания ребенка в школе не является первоочередной проблемой при изучении ребенка. С точки зрения министерства важно установить лишь факт отставания, а затем поместить ребенка в условия, где он может усвоить доступный ему круг знаний и навыков. Причины отставания можно установить попутно с обучением и учитывать их во время работы с ребенком.

Таким образом, специальному обучению в Англии подлежат все дети, которые отстают в обычной школе, независимо от причины этого отставания—связано ли оно с органическими нарушениями центральной нервной системы, недостаточностью способностей или же с неблагоприятными бытовыми и другими условиями воспитания.

Так, по данным Министерства просвещения Англии, за 1945—1955 годы количество всех умственно ненормальных (педагогически запущенных и недоразвитых) составляло 11 % (!) от общего количества учащихся в возрасте от 5 до 15 лет.

В послевоенные годы в Англии еще в большей степени, чем это отмечалось прежде, наблюдается стремление как можно раньше выявить недостатки в развитии ребенка и начать педагогическую работу с аномальными детьми. Это стремление можно было бы считать положительным фактом, если бы понятие «умственная отсталость» было сведено лишь к недостаткам интеллекта, имеющим органическую основу. Но поскольку это понятие используется необоснованно широко, то происходит поспешное предрешение судьбы многих тысяч детей, которых обрекают на получение ограниченного образования. В Англии большой круг лиц занимается выявлением физических и психических недостатков детей: учителя, администрация школ, врачи, психологи.

Как только ребенку исполнилось два года, родители имеют право потребовать его медицинского обследования, чтобы выявить, нуждается ли он в специальном воспитании.

Обследующие ребенка комиссии обязаны давать родителям советы по его воспитанию. Психологи разрабатывают педагогические мероприятия, врачи оказывают медицинскую помощь.

Состояние способностей (именно это—основной критерий умственной ненормальности) выявляется главным образом путем тестового обследования ребенка и вычисления интеллектуального коэффициента.

Ребенок считается отстающим и нуждающимся в специальном обучении, если он по уровню способностей отстает от своих сверстников на 20%. Если отставание превышает 50%, такой ребенок признается необучаемым, и его обычно помещают в специальный интернат.

Дети с отставанием на 20—45% содержатся в специальных школах, или же они учатся в особых группах в обычных школах. Вопрос о месте обучения ребенка, признанного аномальным, решается в каждом случае с учетом всех индивидуальных особенностей ребенка и условий его жизни.

В отличие от ранее принятого (1921) Министерством просвещения Англии постановления о полной изоляции умственно отсталых детей от ненормальных, в последние годы (начиная с 1944) усиливается стремление обучать некоторые категории умственно ненормальных детей в условиях обычных школ или в специальных классах при нормальных школах. Это соответствует той общей тенденции, которая утверждается в Англии,—не отрывать, не отделять умственно ненормальных детей от нормальной среды.

Система специальных учреждений для умственно отсталых детей зависит от степени населенности того или другого района Англии. В городах и промышленных районах создаются специальные школы-интернаты, дневные специальные школы, специальные классы при обычных школах.

Специальные школы-интернаты обслуживают умственно отсталых детей, находящихся под надзором суда, детей безнадзорных или живущих в неблагоприятных домашних условиях, детей с глубокой степенью отсталости. Эти интернаты обычно являются межобластными. Считается, что 2 ребенка из 1000 (0,2%) детей школьного возраста нуждается в этом типе учреждений.

Дневные специальные школы предназначены для детей с серьезной отсталостью—отстающих на 30—45% от своих сверстников. Каждая школа должна иметь 90—100 учащихся. В эти школы обычно помещается около 1 % от общего числа детей школьного возраста.

При этих школах имеются классы для глубоко отсталых детей, но в большинстве случаев такие дети воспитываются в так называемых тренировочных центрах, где формируются навыки самообслуживания.

Основную массу детей, признанных отсталыми в легкой степени, помещают в специальные классы при обычных школах. В этих классах обучается 8—9% от общего количества учащихся. Специальным классам предоставляют лучшие помещения; в них работают более квалифицированные учителя.

В сельской местности, где трудно собрать 90—100 детей в одну специальную школу, специальные классы являются единственными учреждениями для умственно отсталых детей.

Специальные учреждения для умственно отсталых детей могут быть государственными и частными. Часть средств на содержание тех и других учреждений поступает от благотворителей.

В настоящее время, как и в начале XX века, в специальных школах Англии обучаются дети в возрасте от 5 до 16 лет. Таким образом, продолжительность обучения в специальных школах—11 лет. Количество же классов 7—8, так как количество лет обучения в английской школе не совпадает с количеством классов.

Дети могут поступать непосредственно в специальную школу или через обычную. Чаще всего дети 1—2 года проводят в обычной школе. В возрасте 7 лет они проходят тестовое обследование. Если оно устанавливает отставание, ребенок направляется для продолжения обучения в специальную школу или классы.

Если ребенок поступает в специальную школу, минуя обычную, то его помещают в подготовительный класс. Здесь используются методы дошкольного воспитания. В процессе игры, специальных упражнений обеспечивается сенсорное развитие ребенка. Это общее развитие ребенка продолжается и в первых трех начальных классах, где развиваются его речь, наблюдательность, воспитываются общительность, способность выполнять школьные требования. В этих классах начинается обучение грамоте, счету.

В средних классах вводится раздельное обучение мальчиков и девочек. Здесь наряду с общеобразовательной подготовкой совершенствуется моторика учащихся, воспитывается ручная умелость. Все обучение носит развивающий практический характер. Основное внимание уделяется воспитанию социальных качеств—умению жить и работать среди людей.

Английские учителя избегают изучения обширного учебного материала. Учебные программы максимально сокращены. Действует принцип: «изучать меньше, да лучше». Поверхностное изучение материала резко осуждается.

Решающим фактором в развитии ребенка английские олигофренопедагоги считают правильные взаимоотношения, хороший контакт с семьей. Разработана целая система средств, которые активизируют роль родителей в воспитании умственно отсталых школьников.

Профессиональное обучение не входит в задачу специальных школ. В Англии педагоги придерживаются того мнения, что детям до 16 лет рано давать специальность, так как, по их наблюдениям, дети по окончании школы редко продолжают заниматься той специальностью, которую они приобрели в раннем возрасте. Специальные школы дают учащимся лишь общие трудовые навыки на уроках ручного труда и домоводства. Профессиональную трудовую подготовку окончившие специальную школу могут получить в специальных центрах.

В Англии не существует какой-либо государственной системы трудоустройства окончивших специальные школы. Обычно этим занимаются различные добровольные общества, но и они бывают беспомощны в этом отношении, поскольку возможности трудоустройства при частном предпринимательстве и отсутствии профессиональной подготовки учащихся крайне ограничены.

В Англии действует закон об обязательном обучении, который распространяется и на умственно ненормальных детей. Всеобщее обязательное

обучение ограничивается пятью годами как для нормальных, так и для умственно ненормальных детей, но последние могут обучаться до 16-летнего возраста, если этого желают родители.

Фактически закон об обязательном обучении в отношении умственно ненормальных детей не выполняется из-за недостатка мест в специальных учреждениях и роста количества детей, нуждающихся в специальном обучении.

В январе 1950 года в специальных школах обучалось 12 755 детей и в интернатах 4 292 человека.

В 1953 году в специальных учреждениях обучалось 22 993 человека. В этом же году ждали места в специальных учреждениях 13 360 человек.

В июле 1955 года в парламенте депутат Ирвинг в своем докладе нарисовал довольно мрачную картину состояния помощи умственно отсталым детям. В частности, он отмечал, что около 50% умственно отсталых детей, нуждающихся в специальном обучении, не получают его. Ирвинг критиковал методику и систему обследования детей. Обычно оно проводится не на подлинно научной основе, а с учетом наличия мест в специальных учреждениях.

В январе 1959 года было установлено, что в специальном образовании нуждается 43 338 детей. Фактически к этому времени в специальных учреждениях обучалась 31 000 детей.

Английская статистика не учитывает количество детей, обучающихся в специальных классах при обычных школах.

Таким образом, Англия стоит перед постоянной проблемой расширения сети специальных учреждений для умственно отсталых детей.

В послевоенные годы в Англии все больше внимания уделяется специальной подготовке учителей для работы с умственно отсталыми детьми. Наличие специальной подготовки не является в Англии обязательным для получения права преподавания в специальных школах. Несмотря на это, в Англии растет стремление дать учителям такую подготовку. Специальную подготовку учителя могут получить на курсах, в университетах, колледжах. С 1950 года действуют одногодичные курсы учителей специальных школ при педагогическом факультете Лондонского университета. В 1954 году такие курсы созданы при Бирмингемском университете. На этих курсах изучаются психологические особенности умственно отсталых детей и техника обучения. В Англии утвердился взгляд, что учитель специальной школы должен иметь определенный опыт работы с нормальными детьми, причем каждый учитель специальной школы должен периодически возвращаться в обычную школу. Признано, что успех в работе с умственно отсталыми детьми обеспечивается не столько особой, специальной подготовкой учителя, сколько его отношением к этим детям. Важно, чтобы учитель любил свою работу, не тяготился ею.

В конце 60-х—начале 70-х годов нашего века в Англии наметилась новая тенденция в организации помощи умственно отсталым детям. Она быстро распространилась в Скандинавских странах и в США и стала господствующей

в настоящее время. Речь идет о так называемой «интеграции», т. е. объединении аномальных и нормальных детей в детских воспитательных и учебных учреждениях с целью получить наибольший эффект в развитии и социальной адаптации аномальных детей.

Основанием для такого подхода к организации помощи умственно отсталым послужили опыты воспитания этих детей в условиях обычной детской среды, которые, как утверждают организаторы этих опытов, в частности профессор Лондонского университета Дж. Тизар, дали неожиданный и значительный эффект.

Практически (организационно) движение за «интеграцию» воспитания и обучения умственно отсталых детей вылилось в тенденцию к свертыванию специализированных учреждений для этих детей, к обучению их в специальных классах обычных школ или в обычных классах.

Это стремление к «нормализации», т. е. к преодолению изолированности умственно отсталого от нормальных людей как в процессе обучения, так и после окончания школы, заслуживает положительной оценки. Однако вызывает сомнение, что достижение этой цели лежит через ликвидацию специализированных учреждений. Такие сомнения возникают даже у тех дефектологов, которые уже встали на путь указанной выше «интеграции».

Глава 7

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ВО ФРАНЦИИ

§ 1. Развитие учреждений для глубоко отсталых во второй половине XIX века

Как уже отмечалось, Франции принадлежит приоритет в осуществлении первых мероприятий по изучению, воспитанию и обучению слабоумных детей. В этой стране, благодаря благотворному влиянию идей Великой французской буржуазной революции, зародились гуманистические взгляды на аномальных и на долг общества по отношению к этим лицам. Французские врачи Пинель и Эскироль провели первое глубокое исследование душевнобольных и слабоумных. Итар осуществил первый опыт воспитания глубоко отсталого. Врачи Феррю и Лере открыли первые отделения для слабоумных детей при больницах для душевнобольных. Ж. Вуазен и Сеген открыли первые школы для глубоко отсталых детей. Сеген дал миру первую медико-педагогическую систему воспитания глубоко отсталых детей.

Однако продуктивная деятельность в области воспитания и обучения слабоумных в первой половине XIX века, оказавшая большое влияние на развитие этого дела во всем мире, не получила такого же интенсивного развития в последующее время. Другие страны опередили Францию в

практических мероприятиях по оказанию помощи слабоумным. В то же время Франция продолжала, вносить большой вклад в клиническое и психологическое изучение слабоумия.

Особенно медленно, с излишней осторожностью развивались учебные учреждения для детей с легкими формами отсталости. Официальным мотивом, оправдывавшим эту осторожность, были опасения, что создание специальных школ для умственно отсталых детей будет шокировать родителей и унижать достоинство учащихся.

В результате такой позиции государства помощь слабоумным во Франции с середины и до конца XIX века находилась в неудовлетворительном состоянии: лишь при нескольких больницах имелись отделения для слабоумных детей, кроме того, существовало несколько частных приютов для глубоко отсталых детей.

Разработанные Сегеном принципы воспитания и обучения слабоумных были во второй половине XIX века забыты. Даже в лучшем учреждении для слабоумных, в Бисетре, где в свое время протекала деятельность Эдуарда Сегена, слабоумных детей не учили. Их содержали вместе со взрослыми эпилептиками и душевнобольными. Беспокорных детей связывали, сурово наказывали.

С конца XIX века важную роль в развитии воспитания и обучения слабоумных сыграл французский психиатр Бурневиль (1840—1910). Он поставил цель—возродить и развить лучшие традиции в работе с этими детьми, заложенные Э. Сегеном и Гуггенбюлем. Бурневиль выступил как энергичный пропагандист усиления общественного внимания к судьбе слабоумных. С момента назначения (1880) директором «Убежища для слабоумных» в Бисетре он начал коренную реорганизацию этого учреждения. Благодаря своей огромной энергии и знаниям Бурневиллю удалось добиться завершения в 1891 году строительства в Бисетре нового здания для «убежища». Это было образцово оборудованное учреждение в соответствии с идеалами Сегена. Оно имело большие светлые помещения. На каждого воспитанника приходилось 45 л воздуха. При «убежище» был разбит большой парк.

Это учреждение могло одновременно обслужить 500 воспитанников в возрасте от нескольких месяцев до 20—25 лет. Учреждение ставило задачу подготовить воспитанников к самостоятельной трудовой жизни.

Всех поступающих в учреждение слабоумных Бурневиль делил на 3 группы. В первую группу он помещал детей неопрятных, с физическими недостатками; во вторую—неопрятных, но физически здоровых; в третью—чистоплотных и физически здоровых.

В первой группе обычно находились идиоты, которые при поступлении не умели передвигаться; многие из них не ощущали голода, жажды, не умели жевать и глотать пищу. Бурневиль обеспечил развитие и этих детей. Он разработал приемы их обучения передвижению с помощью параллельных брусьев, специального кресла, тачки. Широко применялись массажи.

Нашел Бурневиль и способ приучения детей к жеванию. Правда, этот способ выглядел довольно курьезно: воспитатели обязаны были в присутствии своих питомцев неустанно что-либо жевать. Этот способ достигал цели. Дети начинали жевать, подражая воспитателю. Но часто акт жевания приобретал характер привычки, которая становилась единственным занятием ребенка.

Успешно окончивших этот первоначальный курс жизнедеятельности переводили во вторую группу и направляли в так называемую «малую школу», где основное внимание было обращено на воспитание чувств, речи, на развитие способностей распознавать предметы, воспитание ручной умелости. Методами воспитания здесь служили упражнения по системе Сегена, предметные уроки в саду, прогулки.

Только в единичных случаях воспитанники Бурневиля оказывались абсолютно неизлечимыми и оставались лишь объектом гигиенического ухода.

Воспитанники второй группы сразу приступали к занятиям в «малой школе».

Детей, достигших успеха в развитии, переводили в третью группу, где они занимались в «большой школе». Здесь воспитанники обучались грамоте, получали элементарные знания. В различных мастерских они получали ремесленную подготовку. В «большой школе» проводились занятия по пению, музыке; воспитанников обучали танцам, гимнастике.

Обучение чтению, письму и счету велось в третьей группе с помощью многочисленных и оригинальных пособий. Занятия были органически связаны со всей жизнью детей в учреждении. Все классы, спальни и даже столовая изобиловали всевозможными предметами и картинами, с которыми воспитатели знакомили детей. Даже приему пищи предшествовала определенная образовательная работа. Например, если детям подавали в столовой баранью котлету, то при этом им показывали картины с изображением пасущегося барана, а затем демонстрировали натуральную баранью тушу. При всей анекдотичности этого приема обучения в нем выражалось стремление Бурневиля связать процесс интеллектуального развития слабоумного с жизнью, с конкретной, близкой, доступной ему ситуацией.

Дидактическим целям служил и парк при «убежище». Его газоны были разделаны в виде геометрических фигур: квадратов, треугольников, кругов. Кустарники были подстрижены в форме геометрических тел: кубов, пирамид, шаров.

Большое место во врачебно-педагогической системе Бурневиля занимала гимнастика. Он видел эффект гимнастики в необходимости подчиняться команде, понимать словесные указания и соблюдать дисциплину.

Выбор ремесла для воспитанников зависел от их физического состояния. При убежище имелись столярные, слесарные, портняжные, сапожные, щеточные, корзинные и наборные мастерские (для печатания афиш). Большинство воспитанников по выходе из убежища могли полностью содержать себя на заработанные собственным трудом деньги.

Когда воспитанники овладевали ремеслом, их переводили в отделения для взрослых и готовили к выходу из учреждения. В этих отделениях их приучали пользоваться деньгами, делать покупки, рассчитывать свой бюджет. В некоторые дни воспитанники вместо готового рациона получали деньги, на которые они должны были покупать у эконома пищу по своему вкусу и материальным возможностям. Доходы от мастерских были настолько значительны, что они полностью покрывали расходы по содержанию всей прислуги и учителей.

Учреждение Бурневилья было в конце XIX—начале XX века самым крупным и передовым в мире по постановке учебно-воспитательной работы. В нем дефектологи многих стран, в том числе и русские, получали первое знакомство с методами воспитания глубоко отсталых детей. В нем же они проходили стажировку для приобретения опыта работы с этими детьми.

В целом учреждения для слабоумных во Франции развивались чрезвычайно медленно. В 1903 году во всех приютах и больницах Франции находилось всего 3500 слабоумных, в то время как их число превышало 40 000 человек.

§ 2. Организация специальных учреждений для детей с легкими формами умственной отсталости

С конца XIX века, в связи с введением во Франции в 1886 году всеобщего обязательного начального обучения, встала проблема обучения детей с легкими формами отсталости.

Бурневиль выступил с докладами о необходимости открытия специальных классов и школ для умственно отсталых детей.

Однако необходимость специального воспитания и обучения детей с легкими формами отсталости не признавалась общественностью и правительством. Лишь два города—Лион и Бордо—открыли школы для умственно отсталых без официального разрешения правительства.

Под настойчивым давлением ряда врачей и педагогов французское правительство решилось создать в 1904 году особую комиссию для изучения вопроса об обучении ненормальных детей. Такое робкое начало было сделано во Франции в то время, когда в других странах Европы уже имелась развитая сеть специальных школ. В состав комиссии вошли врачи, педагоги, ученые, представители административных учреждений. Они должны были решить, какие критерии определяют формы, виды и степени дефективности ребенка. Комиссия должна была собрать статистические данные о ненормальных детях, определить для них типы учреждений, разработать методы работы с ними и пр.

Комиссия начала свою работу с клинического и психологического изучения ненормальных детей и многое сделала в этом направлении.

Исключительным многообразием отличалась работа в этой комиссии психолога А. Бинэ и сотрудничавшего с ним врача Т. Симона. Результаты

их исследований были изложены в книге «Ненормальные дети», вышедшей в свет во Франции в 1907 году и в России в 1911 году, а также в книге А. Бинэ «Современные идеи о детях», вышедшей в России в 1910 году, и в других работах.

Как уже отмечалось, деятельность А. Бинэ и Т. Симона в комиссии привела к изобретению ими *Метрической скалы*—метода измерения интеллектуального уровня, который должен был служить целям диагностирования умственной отсталости при отборе детей в специальные учебные заведения. Объективно этот метод нанес большой вред делу воспитания и обучения умственно отсталых детей и народному образованию в целом, так как привел к неоправданному расширению контингента детей, относимых к категории ненормальных.

Но Бинэ был не только одним из авторов тестового метода психометрии. Он внес большой вклад в развитие педагогической мысли вообще и олигофренопедагогики в частности. Заслуживает признания его идея поставить педагогику в положение подлинной науки. По мнению Бинэ, педагогика может занять такое положение, если она откажется от эмпиризма и станет на путь экспериментирования и если учитель будет опираться в своей деятельности на данные, полученные при изучении каждого ученика.

Основным показателем совершенства учебного процесса Бинэ считал степень приспособления индивидуума к окружающей среде. Обучение должно активизировать ученика, сделать его деятельным, работоспособным, умеющим мыслить и творить. Главным же качеством знаний Бинэ считал их полезность.

Все эти общепедагогические принципы Бинэ распространил и на умственно отсталых детей. Специфику обучения умственно отсталых он видел в том, что этих детей нужно научить учиться. Для этого Бинэ рекомендовал применять умственную ортопедию—систему специальных упражнений на развитие ловкости, быстрой реакции, хорошей ориентировки в окружающей обстановке.

Общеобразовательная работа с умственно отсталыми детьми, по мнению Бинэ, должна быть подчинена формированию практических способностей и умений. Бинэ считал, что для ненормальных детей работа в мастерской является более ценной, чем занятия в классе.

Большой вклад в изучение ненормальных детей внес директор Лаборатории физиологической психологии в Сорбонне Ж. Филипп совместно с главным врачом медико-педагогического института в Париже П. Бонкуром.

Их исследования отражены главным образом в трудах «Психические аномалии среди учащихся» и «Воспитание ненормальных детей». Обе эти работы были изданы на русском языке в 1911 году.

Филипп и Бонкур возражали против отнесения педагогически отсталых детей к категории психически ненормальных, как это было принято в Бельгии. Они утвердили взгляд на умственно отсталых как на детей,

имеющих анатомо-физиологические и функциональные нарушения центральной нервной системы.

Оба исследователя считали, что только совместные усилия врача и педагога могут обеспечить ослабление дефектов развития умственно отсталых детей.

С причинами детской ненормальности надо, по их убеждению, бороться так же, «как это делают по отношению бронхита или желудочной диспепсии». В связи с этим в предложенной Филиппом и Бонкуром врачебно-педагогической системе воспитания ненормальных детей особое внимание уделяется физическому воспитанию этих детей, гигиеническим условиям их жизни, а также воспитанию органов чувств. Этим целям служат гимнастика, физиотерапевтические средства и система упражнений—тренировок в рамках сенсомоторной культуры. Филипп и Бонкур разработали также приемы воспитания таких психических функций, как воображение, память, внимание. Эти приемы основываются на системе специальных чисто психологических упражнений.

Наиболее благоприятные условия для обучения и воспитания умственно отсталых, по убеждению Филиппа и Бонкура, могут быть созданы только в самостоятельной специальной школе, где весь режим подчиняется этим задачам. В условиях специальных классов при нормальной школе этого достигнуть нельзя.

Конечной целью воспитания умственно отсталых детей является подготовка их к трудовой жизни.

Многолетняя работа указанной выше комиссии завершилась изданием французским правительством 15 апреля 1909 года закона «Школы и классы усовершенствования для отсталых детей».

Этот закон разрешает создавать для умственно отсталых детей специальные классы при начальных школах—классы усовершенствования и самостоятельные специальные школы—школы усовершенствования. Эти учреждения включаются в общую систему начального обучения.

В классах усовершенствования обучению подлежат дети в возрасте от 6 до 13 лет. По достижении 14-летнего возраста они поступают в школу усовершенствования, в которой могут оставаться до 16 лет. В этой школе учащиеся овладевают какой-либо профессией.

Закон рекомендует открывать школы усовершенствования только в деревнях и иметь при них интернаты или полуинтернаты.

Обучение должно быть отдельным для мальчиков и девочек.

После выхода этого закона Министерство просвещения Франции издает большое число различных циркуляров, инструкций, развивающих, конкретизирующих основные положения закона. Эти документы строго регламентируют все стороны жизни специальных классов и школ. Делается это якобы с той целью, чтобы предупредить произвол при решении организационных и методических вопросов воспитания и обучения ненормальных детей. На самом же деле излишняя детализация, заключенная в министерских инст-

1) Филипп Ж. и Бонкур П. Воспитание ненормальных детей.—М., 1911.—С. 2.

рукциях, лишала персонал специальных классов и школ всякой инициативы и творчества в работе.

Прием в специальные классы и школы проводит особая экзаменационная комиссия в составе инспектора начальных школ, директора специальной школы и врача. На экзамене присутствуют родители или опекуны. Испытание проводится по методу Бинэ и Симона. Ребенка признают ненормальным, если он отстает в развитии от своих сверстников на 2 года в возрасте до 9 лет и на 3 года в более старшем возрасте.

Обязательное обучение в специальных классах устанавливается для тех детей, которые не получают образования ни дома, ни в частной школе.

Количество учащихся в классе—от 15 до 20 человек. Занятия проводятся ежедневно 3/2 часа до обеда и столько же после обеда.

Преподавать в специальных классах могут учителя, которые прошли в течение года стажировку в этих классах.

Несмотря на указанный выше закон и другие многочисленные правительственные директивы по вопросам обучения умственно отсталых детей, специальные учреждения для них развивались чрезвычайно медленно. Так, в 1912 году во Франции было всего 30 специальных классов, в которых обучалось 720 детей. Ни одной специальной школы к этому времени открыто не было. Продолжали развиваться лишь специальные учреждения для глубоко отсталых детей.

Французские дефектологи отмечают, что роковую роль в развитии помощи детям с легкими формами умственной отсталости сыграла сама формулировка первой статьи Закона от 1909 года. В ней было сказано: «По требованию коммун и департаментов могут быть (разрядка моя.—Х. 3.) созданы...» (далее перечисляются типы учреждений для умственно отсталых). Такая формулировка этой статьи делает не обязательным все мероприятия в отношении умственно отсталых детей. Не все коммуны и департаменты отнеслись сочувственно к этим мероприятиям. На протяжении всех последующих четырех десятилетий врачи, педагоги и общественные деятели, признававшие важность специального обучения умственно отсталых детей, боролись за принятие французским правительством такого закона, который признал бы обязательным создание учреждений для умственно отсталых детей.

В 1921 году делались попытки активизировать во Франции деятельность в области воспитания и обучения умственно отсталых детей. Однако все свелось к тому, что французское правительство провело ряд мероприятий по сбору статистических данных об умственной отсталости. Статистика показала, что в 1921 году из 20 тысяч отсталых детей находились в специальных учреждениях только 2 тысячи человек. В 1924 году во всей Франции имелось лишь 67 специальных классов при обычных школах или объединенных в самостоятельные школы, в 1927 году таких классов было 86, в 1932—118, в 1937—225.

Таким образом, можно утверждать, что в отношении организации помощи

умственно отсталым детям во Франции допускалась значительная косность. О многом говорит тот факт, что органы народного образования во Франции до последнего времени в своей деятельности по специальному обучению умственно отсталых детей продолжают в значительной степени руководствоваться законом от 15 апреля 1909 года, который не отражает тех изменений, которые произошли в мировой практике специального обучения.

Во время второй мировой войны, когда во Франции в результате ее оккупации фашистской Германией наступил упадок экономической и культурной жизни страны, большое число детей оказалось вне школы. Среди них появилось много сирот. Дети, лишенные семейного и школьного воспитания, попадали под влияние улицы и оказывались в числе правонарушителей. Перед государством со всей остротой встала проблема устройства их судьбы. Правительство рассчитывало решить ее не за счет государственных средств, а путем привлечения к этому благотворительных организаций.

Чтобы стимулировать деятельность этих организаций, 3 июля 1944 года французское правительство приняло закон, согласно которому вводилась новая номенклатура и классификация аномальных детей. Цель этого закона—установить, какие дети не могут обойтись без общественной помощи и должны стать объектом заботы со стороны благотворительных организаций.

Для обозначения всех категорий детей, нуждающихся в специальных учреждениях, стал использоваться термин *Inadapté* («неприспособленный»). Этот термин с точки зрения официальных французских органов менее шокировал, чем термин «ненормальный». Главное же состояло в том, что в связи с неопределенностью термина открывались неограниченные возможности для расширения круга детей, на которых должна распространяться деятельность благотворительности. Таким образом, произошло смешение разных понятий: «ненормальные дети» и «дети, нуждающиеся в общественной заботе».

Согласно закону от 1944 года, к «неприспособленным» стали относить не только действительно аномальных детей (глухих, слепых, умственно отсталых, детей-калек, детей с психическими расстройствами), но и детей-сирот, причем не только реальных сирот, у которых нет родителей, но и сирот «духовных», или «моральных», т. е. лишенных нормальных условий воспитания в семье.

К концу войны было выявлено 500 тысяч «неприспособленных» детей. Упомянутый закон вызвал много дискуссий по поводу термина «неприспособленный». Эти дискуссии отвлекали внимание общества от деятельности по оказанию реальной помощи детям. Высказывались мысли, что ребенок может быть неприспособлен к обычной среде, но хорошо приспособлен к среде себе подобных. Поэтому предлагалось разделить неприспособленных на «явно неприспособленных» и «относительно неприспособленных».

В ходе дискуссий поднималось множество политических, этических и юридических проблем.

Высказывалась мысль, что дети-правонарушители не могут быть отнесены к неприспособленным, так как воровство, которым они занимаются, и есть одна из форм приспособления к среде.

Все эти споры привели к тому, что в послевоенные годы делались попытки внести ясность, определенность в понятие «неприспособленность». В результате была принята следующая классификация «неприспособленных детей»:

1. Физически неприспособленные:
 - а) необратимые (глухонемые, слепые, искалеченные);
 - б) с временным характером неприспособленности (расстройство роста, физическая ослабленность, больные дети).
2. Социально неприспособленные дети с нормальным интеллектом:
 - а) морально опасные дети;
 - б) дети с нарушениями поведения.
3. Неприспособленные к обучению школьники с нормальным интеллектом:
 - а) педагогически отсталые;
 - б) нерегулярно посещающие школы;
 - в) школьники с нарушениями поведения.
4. Психически неприспособленные дети:
 - а) с психическими расстройствами;
 - б) с интеллектуальной ненормальностью.
5. Дети, не поддающиеся обучению и нуждающиеся в больничном уходе или специальных приютах (дети с глубокими физическими и психическими дефектами).

Умственно отсталые дети в приведенной выше классификации относятся к четвертой (легкие формы умственной отсталости) и пятой (глубокие формы) группам.

Как показывает приведенная выше классификация, круг детей, зачисляемых в категорию «неприспособленных», чрезмерно расширен. Причем в один ряд ставятся дети со стойкими (порой необратимыми) недостатками, больные дети и дети, испытывающие временные затруднения в обучении.

Согласно французской статистике, опиравшейся на указанный выше подход к толкованию аномалий, в 50-х годах в специальном обучении нуждалось более 8% всех школьников, т. е. 600 тысяч детей (400 тысяч в возрасте до 14 лет, 200 тысяч в возрасте от 14 до 18 лет). Самая значительная по количеству категория—дети с недостатками интеллекта—составляла 4,5% всех детей школьного возраста. В 1960 году во Франции числилось 225 тысяч умственно отсталых детей.

Циркуляр Министерства просвещения Франции от 10 февраля 1944 года и последовавшие за ним циркуляры подтверждают тот критерий умственной отсталости, который был в свое время предложен А. Бинэ и Т. Симоном. Умственно отсталыми продолжают считать тех детей, которые отстают в своем развитии и в состоянии школьных знаний на 2 года от своих сверстников (при возрасте до 9 лет) или на 3 года (при возрасте старше 9

лет). Учитывается при этом только одно обстоятельство—это отставание не должно быть вызвано нерегулярным посещением занятий или запоздалым началом обучения. Все другие моменты (условия семейного воспитания, состояние здоровья и пр.), которые могли обусловить отставание в развитии ребенка, игнорируются.

Уровень развития ребенка, степень его отставания определяется путем тестовых испытаний, проводимых в медико-педагогических комиссиях. Председателем комиссии является старший школьный инспектор. Члены—директор специальной школы, воспитатель, врач, психолог.

В основном во Франции пользуются усовершенствованными тестами Бинэ и Симона или тестами Заззо, дополненными чисто психологическими испытаниями (лабиринт Портеуса).

В классы и в школы усовершенствования принимают детей с $I/2 = 50—75$.

Применяемые методы исследования приводят к педагогическим курьезам и извращениям. Например, если испытания показывают, что девятилетний ребенок стоит по развитию интеллекта на уровне пятилетнего ребенка, то его механически уподобляют воспитаннику детского сада; при этом считают возможным применять к нему методы дошкольного воспитания. Между тем хорошо известно, что девятилетний умственно отсталый ребенок существенно отличается от дошкольника по своему физическому развитию и жизненному опыту, не говоря уже о том, что глубокое своеобразие будет иметь и познавательная деятельность девятилетнего умственно отсталого ребенка. Подобное отождествление вызывает возражения ряда французских психологов. В последние годы растет стремление к изучению качественного своеобразия развития умственно отсталых детей, а не только к измерению их интеллектуального возраста.

При бытующем во Франции понимании умственной отсталости как простого количественного отставания ребенка в умственном развитии и в состоянии школьных знаний и навыков от его сверстников целью специального обучения является не только обеспечить его адаптацию в обычной социальной среде и подготовить к трудовой жизни, но и вернуть его в нормальные классы, на верстах упущенное.

Развитию сети специальных учреждений для неприспособленных детей препятствует то, что во Франции до сих пор еще продолжает действовать тот пункт закона от 15 апреля 1909 года, согласно которому создание специальных классов и школ не является обязательным. Следовательно, степень охвата обучением умственно отсталых детей продолжает зависеть от инициативы коммун и департаментов.

Так, в 1947 году было только 32 самостоятельные специальные школы для аномальных детей всех категорий; в 19 из этих школ принимались только подлинно умственно отсталые дети. Остальные школы имели смешанный состав учащихся. Наряду с умственно отсталыми, ^, них помещались глухонемые, слепые и другие дети.

В это же время имелось максимум 920 мест в общественных интернатах

для аномальных детей и 400 специальных классов при обычных школах. Во всех специальных учреждениях для аномальных детей было всего 9000 мест. Это составляло лишь 1,5% от количества тех детей, которые, по данным французской статистики, нуждались в специальном обучении.

В 50-х годах нашего века во Франции сложилась следующая система специальных учреждений для умственно отсталых детей:

- 1) классы усовершенствования при обычных начальных школах;
- 2) самостоятельные школы усовершенствования (экстернатные);
- 3) самостоятельные школы-интернаты усовершенствования;
- 4) специальные классы и школы-интернаты при госпиталях;
- 5) народные школы усовершенствования для юношества (экстернаты и интернаты), в которых дается профессиональная подготовка.

Все перечисленные учреждения обслуживают детей с легкой и средней степенями отсталости. Глубоко отсталых детей, имеющих одновременно и нарушения поведения, обычно помещают в классы при психиатрических лечебницах. Имеется во Франции и около двухсот частных учреждений—пансионатов.

Как уже отмечалось, количество всех специальных учреждений далеко не удовлетворяет фактической потребности в них.

В последующие годы сеть учреждений несколько выросла. Но и в 1960 году специальным обучением было охвачено не более 25% умственно отсталых детей (50 тысяч из 225 тысяч).

Преподавание в специальных учреждениях ведут учителя, которые получили специальную подготовку на краткосрочных курсах. Методы обучения и воспитания в специальных учреждениях основываются на тех принципах, которые уже стали традиционными. Обучение носит конкретный характер. Учащиеся на всех уроках оперируют наглядным материалом, рассматривают те или другие предметы, пособия. Широко используется на всех уроках ручная деятельность ребенка. Все обучение носит практический характер и направлено на формирование житейских, социальных навыков. Детей учат также писать письма, заполнять бланки, разговаривать по телефону, читать и толковать объявления, афиши, передвигаться по городу, делать покупки и пр. Много внимания уделяется воспитанию гигиенических навыков, навыков самообслуживания, домоводства.

Стремясь к активизации учащихся в процессе обучения, французские дефектологи обращают особое внимание на то, чтобы развивать не только индивидуальную, но и коллективную активность. В этих целях целые классы привлекаются к выполнению коллективных работ—изготовление панно, украшение класса, организация школьного кооператива. Проводятся классные собрания, на которых поощряются высказывания детей.

Профессиональная подготовка умственно отсталым детям до 14 лет не дается. Профессию имеет возможность получить только часть учащихся в возрасте от 14 до 18 лет. Это те, кто попадает в специальные профессиональные классы или же в народные школы усовершенствования.

Наиболее распространенные профессии для способных мальчиков—это столяры, слесари, портные, маляры.

Менее способные, как правило, заняты плетением корзин. Имеется несколько школ, готовящих сельскохозяйственных рабочих. Девочки обычно заняты швейным делом, вышивкой или работают с пластическими материалами, делают росписи по трафаретам, изготавливают керамику, искусственные цветы, плюшевые игрушки. Охват детей профессиональным обучением находится в зависимости от возможностей сбыта продукции их труда. И профессиональная подготовка и трудоустройство окончивших специальные школы осложняются тем, что ученики вынуждены иметь дело с частными работодателями, которые в своих отношениях с умственно отсталыми руководствуются не гуманными соображениями, а мотивами выгоды, рентабельности.

При специальных школах создаются общественные ассоциации, комитеты, которые ставят своей целью оказать окончившим школу помощь в трудоустройстве и осуществляют за ними надзор. Благодаря деятельности этих общественных организаций все же удается определить на подсобные работы значительную часть умственно отсталых юношей и девушек.

Глава 8

ИЗ ИСТОРИИ ПЕРВЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ВОСПИТАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В ДРУГИХ ЕВРОПЕЙСКИХ ГОСУДАРСТВАХ (КРАТКИЙ ОБЗОР)¹

Проблемы обучения и воспитания умственно отсталых детей, которые решались в крупнейших государствах Европы—Германии, Англии, Франции—в связи с организацией общественной помощи слабоумным, были типичными для всех других государств. И в этих государствах велась борьба врачей, педагогов и общественных деятелей с косностью правительства и некоторых общественных сил, игнорировавших заботу о слабоумных.

В одних государствах раньше, в других позднее—общество было вынуждено заняться судьбой слабоумных, поскольку забота об этих отверженных становилась социальной необходимостью. Общественная помощь слабоумным отвечала в конечном счете экономическим, социальным и нравственным интересам самого государства.

В каждом государстве устанавливались свои формы помощи слабоумным, своя система учреждений для них, а также социальные, медицинские, педагогические принципы в работе с этими детьми.

1) В этом обзоре мы ставим своей целью осветить лишь некоторые, наиболее значительные моменты из истории первых мероприятий по воспитанию и обучению умственно отсталых детей в тех странах Европы, которым в этой работе не посвящены отдельные главы.

В Бельгии организация помощи умственно отсталым детям не стала государственной проблемой до первого десятилетия XX века, пока в этой стране не было введено обязательное начальное обучение.

В конце XIX века стали открываться отдельные, обычно частные, учреждения для этих детей.

Общественное движение за обучение и воспитание умственно отсталых детей и первые практические мероприятия в этом направлении были осуществлены в Бельгии еще в конце XIX века в связи с борьбой с отсевом учащихся из начальных школ.

Борьба общественности за всеобщее обязательное обучение в Бельгии началась с 1864 года по инициативе «Бельгийской лиги просвещения», однако проходила она безуспешно. В 1897 году около 140 тысяч бельгийских детей находилось вне школы. Вследствие несовершенства учебного процесса в школах Бельгии из них ежегодно по разным причинам отсеивалась 1/3 детей. Такое положение побуждало общественность добиваться всеобщего обязательного обучения и одновременно искать пути предупреждения катастрофического отсева.

Борьба за всеобщее обязательное обучение продолжалась и в начале XX века. В 1906 году указанная выше лига собрала 200 тысяч подписей под петицией о введении начального обучения. Эта петиция была торжественно вручена бургомистру Брюсселя в присутствии 5 тысяч граждан. Однако и эта настойчивость не дала результатов. Обязательное обучение в Бельгии было введено лишь в 1914 году. С этого времени стала развиваться государственная система учреждений и для умственно отсталых детей. Надо сказать, что отдельные учреждения для этих детей были открыты уже в конце XIX века.

Организаторы специального обучения умственно отсталых в Бельгии избрали свой особый путь построения учреждений для умственно отсталых. Принципы работы в них также носили своеобразный характер. Бельгия внесла ценный вклад в теорию и практику специального обучения отсталых детей.

Особый интерес для истории олигофренопедагогики представляет начальный период развития помощи слабоумным в Бельгии, связанный с деятельностью известного врача-педагога Жана Демора (1867—1941) и педагога-психолога Овида Декроли (1871—1932).

Первая школа для аномальных, детей—Школа для специального образования № 14—была открыта в Брюсселе в 1897 году по инициативе и под руководством Жана Демора. В 1899 году открылась специальная школа для мальчиков в Антверпене, в 1904 году—в Ренте.

В 1901 году Декроли основал в Брюсселе частное платное учреждение—Институт для специального обучения обоего пола.

В 1901 году по предложению Демора было учреждено «Общество защиты ненормальных детей», которое объединяло все общественные силы, заинтересованные в воспитании и обучении аномальных детей.

В 1907 году в Бельгии было всего 7 специальных школ, в которых занимался 791 ученик.

Так было положено начало обучению и воспитанию умственно отсталых детей в Бельгии. Сеть специальных школ в Бельгии в дальнейшем не развивалась, так как в этой стране в основном придерживались Маннгеймской системы, т. е. открывали специальные классы при обычных школах. Даже те специальные школы, которые мы назвали выше, за исключением руководимой Демором специальной школы № 14 в Брюсселе, перестали быть самостоятельными учреждениями для отсталых детей, а имели лишь специальные классы.

Основное своеобразие бельгийской системы воспитания и обучения отсталых детей заключалось в том, что по предложению Демора с самого начала был взят курс на разделение умственно отсталых детей на две группы в зависимости от природы умственной отсталости: педагогически отсталых и медицински отсталых.

К педагогически отсталым Демор относил детей, чье отставание в умственном отношении и в школьной успеваемости не связано с патологическими факторами развития организма ребенка, а обусловлено неблагоприятными условиями воспитания в семье.

К отсталым в медицинском отношении относились дети с глубокими нарушениями психической деятельности, вызванными болезненными причинами стойкого характера.

Это стремление отграничить подлинную умственную отсталость от отсталости мнимой было шагом вперед в развитии учения об аномальных детях, так как эти состояния нередко смешивались и обозначались одним термином «умственная отсталость». Но эта дифференциация отсталости имела в Бельгии и отрицательные последствия, поскольку педагогически отсталые дети были все же отнесены к категории ненормальных детей и на них распространялось специальное обучение. Это привело к тому, что около 12—18% всех детей школьного возраста (по данным Ж.Филиппа и П. Бонкура) были выведены из обычной школы и получали ограниченное образование в специальных классах.

Брюссельская система специального школьного обучения имела две параллели классов. В одних классах учились педагогически отсталые, в других—медицински отсталые.

Таким образом, специальные классы и школы в Бельгии не были предназначены только для умственно отсталых детей. В них переводили всех детей, которые испытывали затруднения в усвоении программы обычной школы или же своим поведением нарушали в ней порядок.

В самостоятельной брюссельской школе № 14 осуществлялась более сложная система дифференциации обучения. Здесь отделения для педагогически отсталых и медицински отсталых в свою очередь имели классы для детей пассивных и для детей возбудимых. Эта школа имела шестилетний курс обучения. В 1911 году здесь произошли изменения. Перестали учить

медицински отсталых детей и принимали только педагогически отсталых. Это было вызвано тем, что эффективность педагогической работы с медицински отсталыми детьми оказалась ничтожной. По этим же причинам с 1911—1912 годов стали отказываться и от специальных классов для медицински отсталых детей и в обычных школах. Для этих детей создавались особые закрытые школы—фермы за городом.

Все эти факты свидетельствуют о том, что к медицински отсталым в Бельгии относили лишь детей с самыми глубокими формами отсталости, а дети с легкими формами отсталости оказывались в числе педагогически отсталых.

Интересным нововведением в Бельгии было создание по предложению Декроли в системе специальных классов так называемых наблюдательных классов. В этих классах находились дети от 2 месяцев до 1 года. Здесь врачи и педагоги развивали у них органы чувств и элементарные представления. Кроме того, они вели наблюдения за учащимися, на основании которых определялся дальнейший путь обучения ребенка. Из наблюдательных классов детей направляли или в обычные школы, или же в специальные классы. Некоторых помещали в исправительные заведения и приюты для идиотов.

В бельгийских Специальных школах было много своеобразия в содержании и методах обучения умственно отсталых детей.

Учителя здесь работали в самом тесном контакте с врачами. Врачи проводили тщательное обследование детей. Данные обследования и указания врачей всесторонне учитывались учителями.

Специальные школы вели большую работу с родителями учащихся, разъясняли им их обязанности. У родителей воспитывали те качества, которые необходимы для оздоровления семейных условий жизни ребенка.

Содержание обучения в специальных школах определялось на основе принципа «полезности», который понимался как максимальное развитие психической деятельности учащихся и вооружение их минимумом практических знаний.

При таком понимании «полезности» для учеников наибольшую ценность имели не содержание и объем усваиваемого учебного материала, а те методы, приемы, которые использовались в процессе обучения и обеспечивали их умственное развитие. Преподавание в специальной школе строилось только на основе использования наглядных пособий, проведения экскурсий, выполнения детьми ручных работ, осуществления ими самостоятельных наблюдений. Чисто словесное сообщение знаний не допускалось.

Большое место отводилось «самообучению», т. е. участию в дидактических играх, работе с дидактическим материалом. Учитель осуществлял при этом самое общее руководство.

Своеобразно решались и воспитательные задачи школы там, где эта работа велась по системе Декроли, который, отвергая всякие притеснения учащихся, в равной степени отказался и от поощрений, полагая, что эти средства

препятствуют формированию внутренних стимулов ребенка к деятельности и к адекватному поведению.

Принципиально правильный курс, взятый бельгийской специальной школой на установление тесной связи обучения с воспитанием и с жизнью, в действительности привел к определенному сужению образовательных задач этой школы, к крайнему ограничению круга знаний, усваиваемых учащимися. Это выразилось в том, что арифметике, письму и грамматике в учебном плане специальной школы было отведено незначительное место.

Увлечение же так называемыми индивидуальными дидактическими материалами, работа с которыми велась преимущественно самостоятельно, приводило к ослаблению коллективных форм учебной деятельности и к снижению воспитательного эффекта урока.

Всеми своими особенностями и успехами бельгийская специальная школа на заре ее развития была обязана деятельности названных выше двух виднейших педагогов и врачей—Демору и Декроли. Им принадлежит заслуга в широкой пропаганде идей вспомогательного обучения в своей стране и за ее пределами, а также в углубленной разработке всех методических вопросов обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Демор является автором большого числа трудов по олигофренопедагогике. Самая значительная работа Демора—«Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе»—была издана на русском языке в 1909 году.

Работы Демора—это синтез биологии, медицины и педагогики. Он признает за педагогикой большую силу, которая может оказать влияние на саму материальную основу аномалии и обеспечить определенное преобразование ее.

«Для ненормальных натур школа должна быть местом, в котором должны быть даны всякие условия для борьбы с факторами, вызвавшими аномалию; эти условия "должны влиять на органическое оздоровление и вести к дальнейшему нормальному развитию» .

Преобразующая сила воспитания, по мнению Демора, так важна, что перед ней капитулирует даже наследственность: «...организм не прикован цепями к наследственности, ребенок не является рабом своих предков. Он может изменяться, и изменяться под влиянием воспитания» .

Воспитание Демор понимает как организацию деятельности ребенка, как совокупность жизненных условий и функциональных раздражений. Именно деятельность, постоянное функционирование могут обеспечить развитие нервной системы, преодоление ее болезненных состояний. Демор признает исключительную гибкость, пластичность нервных клеток, их податливость воздействиям извне.

Под деятельностью Демор понимает все физические, интеллектуальные и моральные проявления ребенка. Все эти проявления он считает взаимосвя-

- 1) Д е м о р Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе.—М., 1909.—С. 16.
- 2) Там же.—С. 15.

висимыми, связанными друг с другом. Поэтому Демор осуждает те педагогические системы, которые считают возможным развивать изолированно все эти проявления.

Демор внес большой вклад в клиническое изучение умственно отсталых детей. Он подробно изучил причины детской ненормальности, которые, по его мнению, в основном лежат в органических нарушениях центральной нервной системы. Наряду с этим Демор определяет отсталость на основе чисто педагогических критериев. К отсталым, как уже отмечалось выше, он относит всех детей, которые вследствие психической слабости или аномалии не могут воспитываться обычным путем. Эта отсталость может быть следствием прирожденной болезни, позднейшего заболевания или вредного влияния общих условий жизни на развитие индивидуума.

Представляет интерес описание того пути, который проходит ребенок, прежде чем стать педагогически отсталым.

Попав в неблагоприятные условия воспитания, ребенок как бы сопротивляется им. Он становится непослушным, агрессивным, за что подвергается частым наказаниям. Эту ситуацию Демор называет «периодом реагирования». Через некоторое время ребенок привыкает к наказаниям, становится пассивным, не реагирует на замечания, угрозы. Родители и учителя не могут оказать на него влияние. Его внимание слабеет, он делается похожим на «дурачка». Его считают безнадежным. И тогда становится вопрос о переводе этого ребенка из обычной школы в специальную. Демор предлагает методы воспитания и лечения каждой категории отсталых (медицински отсталых и педагогически отсталых).

Глубоких идиотов он рекомендует поставить в хорошие гигиенические условия, отучить их от неопрятности, от произнесения бессмысленных звуков и выполнения хаотических движений. Демор приводит ряд упражнений, с помощью которых можно пробудить общую чувствительность, развить мышечные чувства и осязание, внимание. Особенно высоко он ценит занятия по ритмике как метод воспитания умственно отсталых. Конечной целью воспитания должно быть воспитание умения жить и трудиться в обычной среде.

При работе с педагогически отсталыми детьми Демор на первый план выдвигает воспитательные задачи, так как интеллект у этих детей не поражен. Задачи воспитания—преодолеть нарушения в поведении этих детей, их пассивность, недисциплинированность, лень, лживость. Основными воспитательными факторами в работе с этими детьми он считает твердый режим, четкость всех указаний, спокойный тон.

Основные педагогические принципы работы специальной школы для умственно отсталых детей, которыми Жан Демор руководствовался в своей деятельности, выражены в следующем его высказывании: «...преподавание во вспомогательных школах нужно вести по наглядному методу или по методу наблюдения. В этих учреждениях нет систематических уроков по естествознанию, всеобщей истории, географии и т. д. Но дети во время своих

занятий посвящают много времени знакомству с различными предметами, ландшафтами, памятниками, картинами; они рассматривают их, наблюдают, сравнивают, измеряют, рассуждают по поводу их, и благодаря этому с ними можно вести беседы о жизни природы, исторических эпизодах, на разные географические темы и т. д. Во вспомогательных школах прежде всего нужно учить видеть, слышать, соображать и желать.

Во вспомогательных школах должна господствовать теория полезности. И именно благодаря тому, что этой идее отдается предпочтение, лица, которые не хотят подумать, полагают, что преподавание во вспомогательных школах далеко от полезности. В учебной программе этих школ отведено очень много времени гимнастике, экскурсиям, ручному труду, рисованию, музыке (пению), упражнениям для развития наблюдательности, произношению и т. д.; сравнительно ограниченное количество часов посвящено арифметике, письму и грамматике. При этом нужно заметить, что эти предметы преподаются не так, как в обыкновенных школах. Не нужно заставлять учить никаких формул и правил или лишь в очень ограниченном количестве.

Все сложные, абстрактные и притом бесполезные правила о дробях, о неправильных глаголах и об особенностях языка и правописания пропускаются. Они не приносят никакой пользы для умственного развития, и практическое значение их совершенно призрачно, так как все эти знания на деле применяются очень редко. Не важно, если ученик вспомогательной школы сделает этимологическую или синтаксическую ошибку или он не сумеет решить задачу—один из тех математических фокусов, которыми полны наши задачки,—все это не важно, лишь бы он был в состоянии правильно и логично мыслить, что только и необходимо ему во всей его будущей жизни; лишь бы он мог письменно и устно выражать свои мысли, как обыкновенный смертный; лишь бы он обладал необходимой энергией для разумной жизни; лишь бы у него была сила воли, ловкость и наблюдательность, чтобы он, таким образом, мог хорошо исполнять свои обязанности».

Педагогические взгляды Демора разделял Декроли. Та идея, что школа и жизнь составляет одно целое, получила дальнейшее развитие в педагогической системе Декроли в виде комплексных программ, которые он вводил в руководимых им специальных школах. Декроли объединил учебный программный материал вокруг тем, которые охватывают все социальные отношения, живую и неживую природу в связи с теми отношениями, которые складываются между человеком и окружающим его миром: «Человек и семья», «Человек и общество», «Человек и животные», «Человек и растения», «Человек и минералы», «Человек и земля», «Человек и солнце».

Эта система построения программного материала получила признание в специальных школах других стран.

Таким образом, в работе бельгийских специальных школ конца XIX—начала XX века можно наблюдать оригинальные поиски методического совер-

1) Д е м о р Ж. Ненормальные дети, воспитание их дома и в школе.—М., 1909.—С.278—279.

шенствования учебно-воспитательного процесса, стремление активизировать учебный процесс, связать обучение с жизнью и подчинить обучение задачам оздоровления психики аномального ребенка. Вместе с тем в этих школах наблюдалась недооценка роли систематических знаний в реализации этих задач.

История воспитания и обучения умственно аномальных детей в Италии связана с деятельностью известного педагога и психолога Марии Монтессори (1870—1952) и известного врача-психолога Сайте де Санктиса (1862—1954).

В 1898 году Монтессори создала в Риме Государственную ортофреническую школу для отсталых детей, где она, используя идеи Итара и Сегена, разработала систему сенсомоторного воспитания слабоумного ребенка как фундамент всей лечебной педагогики. Одной из первых Монтессори применила идеи Сегена о сенсомоторном воспитании в процессе обучения детей с легкими формами умственной отсталости. В дальнейшем она нашла целесообразным использовать их в работе с нормальными детьми. Ортофреническая школа впервые в Италии начала готовить учителей для работы с умственно отсталыми детьми. Примерно с 1900 года Монтессори занялась проблемами воспитания нормальных детей в условиях дошкольных учреждений, применяя к ним методы так называемой новой научной педагогики, основанной на сочетании педагогики с антропологией, психологией и медициной.

Более глубокий след в истории итальянской лечебной педагогики оставила деятельность Сайте де Санктиса.

В своей практической и научной деятельности в области воспитания и обучения слабоумных Сайте де Санктис высоко ценил роль медицины. Врачу, по его мнению, должна принадлежать ведущая роль в специальных учреждениях для слабоумных. Заключение врача является решающим при диагностировании умственной отсталости, а затем в самом процессе воспитания и обучения. Врач ведет наблюдения за учащимися, помогает педагогу выявлять индивидуальные особенности детей, использует средства физиотерапии, лечебное питание и другие лечебные средства для физического оздоровления воспитанников, для укрепления их нервной системы. Сайте де Санктис видел основной порок немецкой и английской систем специального обучения в том, что в процессе их использования врач играл второстепенную роль.

Сайте де Санктис является автором так называемой «Римской системы ухода за слабоумными». Соответственно этой системе из нормальной школы выделяются только подлинно умственно отсталые, т. е. те, которые имеют органическую патологию. Эти дети помещаются в особые самостоятельные учреждения—школы-приюты или полуприюты. Педагогически запущенные дети остаются в нормальной школе, где они группируются в особые классы, в которых преподают наиболее квалифицированные учителя; в них применяется и более совершенная методика.

Школы-приюты для умственно отсталых имеют особый учебный план. Работают они круглый год без каникул. Воспитанники школы разделяются

на категории и группы в соответствии с их индивидуальными особенностями. В этих школах, кроме общеобразовательных занятий, проводятся занятия по ортофонии (логопедии), ручному труду.

Первую школу с полуинтернатом Сайте де Санктис открыл в Риме в 1899 году для детей бедных родителей. В дальнейшем несколько таких школ было открыто и в других городах Италии, но широкого развития система учреждений для умственно отсталых в Италии не получила. В некоторых городах небольшие приюты для умственно отсталых детей открывались при монастырях. Государство почти не участвовало в этих мероприятиях.

31 декабря 1923 года в Италии был издан указ об обязательном начальном обучении глухих и немых. Однако он обошел психически аномальных детей. Это побудило общественных деятелей, врачей и педагогов еще больше усилить пропаганду дела воспитания и обучения слабоумных. Однако значительных шагов в этом направлении в Италии со стороны государства так и не было сделано. Во главе этого движения стоял образованный в 1898 году «Национальный Союз для защиты слабоумных детей».

В Швейцарии интерес к судьбе слабоумных был проявлен рано, главным образом вследствие того, что в ее горных районах был очень распространен кретинизм. Кретинизм в течение длительного времени отождествлялся со слабоумием—идиотией. Деятельность Гутгенбуля оживила общественное внимание к слабоумным. После неудачи Абендбергского приюта практическая деятельность по открытию новых учреждений для слабоумных была свернута. Открывались лишь маленькие учреждения на несколько десятков воспитанников.

В 80-х годах прошлого века началась, как и в других странах, новая кампания, требовавшая создания учреждений для слабоумных, чтобы избавить общество от этого социального зла. Поводом к этому послужили результаты рекрутского набора, которые показали, что 1/5 (30 тысяч) призываемых умственно неполноценные.

В Швейцарии возникают большие заведения для слабоумных, обслуживающие целый кантон, открываются и очень благоустроенные частные учреждения.

С 1890 года в отдельных кантонах Швейцарии принимаются законы, регламентирующие деятельность по обучению слабоумных.

Этими законами предусматривалось:

- а) обязательный перевод умственно отсталых во вспомогательную школу;
- б) возложение забот об умственно отсталых на общины;
- в) оказание государством материальной помощи общинам в осуществлении обучения умственно отсталых детей.

Первые учебные заведения для умственно отсталых открылись в Берне и Базеле. В 1903 году в Швейцарии насчитывалось 53 вспомогательных класса, где занималось 1096 детей.

С целью развития помощи слабоумным в Швейцарии создаются разные комитеты, проводятся съезды. В 1897 году была проведена перепись всех

аномальных детей. В 1898 году организуются курсы для учителей вспомогательных школ.

Вспомогательные классы и школы обслуживали детей в возрасте от 6 до 12 лет, но в виде исключения допускалось пребывание воспитанников в специальных учреждениях до 18 лет.

Русские специалисты (врач Московской городской психиатрической больницы имени Н. Алексеева Б. Никитин, московская учительница М. П. Постовская и др.), посетившие швейцарские учреждения для умственно отсталых детей, отметили много положительного в их деятельности: хорошие помещения, обилие наглядных пособий, практическая направленность обучения, развитие творчества у детей, частое пребывание детей среди природы и др. Одна треть времени в специальных школах отводилась на гимнастику и ручной труд.

В Норвегии закон об обязательном обучении умственно отсталых детей был принят в 1882 году. На основании этого закона в Норвегии были созданы три типа школ для этих детей: государственные, общинные, частные с государственной субсидией. Во всех типах таких школ обучение бесплатное. Срок обучения умственно отсталых детей—8 лет. Родители, отказывающиеся помещать ребенка во вспомогательную школу, подвергаются штрафу.

В Швеции общественное движение за создание специальных классов для умственно отсталых началось с 1900 года. Поводом для этого послужило обследование учащихся стокгольмских начальных школ, которое установило, что более 2% учащихся имеют интеллектуальную недостаточность. В 1901 году открылось несколько вспомогательных классов, в которые принимали детей, безуспешно посещающих обычную школу в течение 2—3 лет.

В дальнейшем учреждения для слабоумных получили значительное развитие. Кроме вспомогательных классов, открывались государственные и частные самостоятельные школы, частные и благотворительные приюты для глубоко отсталых.

В Австрии обучение умственно отсталых детей началось с создания в 70-х годах прошлого века «Курсов» для тупоумных при обычных школах, которые представляли собой добавочные уроки (по одному часу в день в течение пяти дней в неделю).

С 1885 года открылись вспомогательные классы, а с 1895 года—вспомогательные школы.

В 1902 году организовался «Союз помощи умственно отсталым детям», который обеспечивал руководство всеми вспомогательными школами, патронировал оканчивающих вспомогательные школы.

В Голландии первые классы для умственно отсталых открылись в 1896—1897 годах. Классы имели дифференцированный состав учащихся. В одних классах занимались умственно отсталые дети с выраженной возбудимостью, в других—пассивные, заторможенные. С 1905 года стали создаваться самостоятельные специальные школы. Голландским законодательством они не были включены в государственную систему народного образования. Это.

лишало учителей вспомогательных школ обычных прав, в частности права на пенсию. Поэтому развитие школ шло медленно.

В Дании в 1855 году было открыто первое частное учреждение для слабоумных, способных к развитию. И в дальнейшем в Дании преобладали частные учреждения.

В 1900 году открылись первые вспомогательные классы. В них и осуществлялась основная форма обучения умственно отсталых в первой четверти XX века.

В Венгрии в 1892 году открылись два класса для малоспособных при «Королевском венгерском учебно-воспитательном заведении для способных к образованию идиотов и тупоумных». Здесь же была открыта семинария, в которой происходила подготовка учителей для работы с умственно отсталыми детьми.

В таких государствах, как Польша, Югославия, Болгария, Румыния, Чехословакия, помощь умственно отсталым детям в широких масштабах стала осуществляться только после установления в них народно-демократического строя. До этого здесь проводились отдельные мероприятия, которые, хотя и имели ограниченные результаты, все же свидетельствовали о том, что прогрессивная общественность этих стран вела активную борьбу за развитие помощи умственно отсталым детям.

В Югославии в 1919 году было основано Государственное управление по защите аномальных детей. В 1929 году при Министерстве просвещения открылось управление по руководству учреждениями для аномальных детей. Однако практически здесь было сделано мало. В 1937/38 учебном году в Югославии насчитывалось всего 5 вспомогательных школ и 95 вспомогательных классов при обычных школах.

В Болгарии (по материалам Д. Фидьова) интерес к проблеме воспитания умственно отсталых проявился в начале XX века. В 1907 году V национальный съезд врачей в Варне принял решение об открытии Вспомогательного института для аномальных детей, которое не получило практического воплощения.

В 1921 году в Болгарии было основано Медико-педагогическое общество, имевшее целью организовать помощь аномальным. Это общество провело учет умственно отсталых детей в начальных классах Софии.

В 1922 году в Софии открылись классы для умственно отсталых детей и класс для педагогически запущенных детей. Этому примеру последовали и другие города (Пловдив, Руса, Варна, Казанлык).

В 1936 году было основано общество «Забота об умственно отсталых детях в Болгарии». Деятельность этого общества привела к открытию первой в Болгарии школы-интерната для умственно отсталых детей и «Воспитательного института развития». Деятельность общества и школы носила чисто филантропический характер.

В буржуазно-помещичьей Румынии (по данным Ионеску и Раду) работа по оказанию помощи аномальным детям почти не велась, хотя румынские

врачи и педагоги проводили большую пропаганду этого дела. Имелось лишь несколько «медико-педагогических приютов» и отделений для аномальных при обычных приютах.

В Чехословакии (по данным Ганио и Предмерского) первые учреждения для умственно отсталых носили благотворительный характер. Они открывались частными лицами, благотворительными общественными и церковными организациями. Первое учреждение для глубоко отсталых «Эрнестинум» было открыто в Праге в 1871 году доктором С. Амерлингом.

Первая школа для умственно отсталых детей открылась в Праге в 1896 году. Несколько большее развитие получили специальные школы после первой мировой войны. Первое законодательство об обучении умственно отсталых детей принято в Чехословакии в 1929 году. Но оно мало стимулировало развитие специальных школ. В 1936/37 учебном году в Чехословакии существовало всего 116 специальных школ для всех категорий аномальных.

В Польше существовали только отдельные вспомогательные школы. Самым значительным учреждением, сыгравшим большую роль в развитии помощи аномальным детям, в разработке теории их воспитания и обучения, а также в подготовке учителей-дефектологов, был Варшавский институт социальной педагогики, созданный М. А. Гжегожевской в 1922 году.

* *

Таким образом, из этого краткого обзора мы видим, что проблема воспитания и обучения умственно отсталых детей не оставила равнодушной общественность всех стран Европы.

Особенно активизировалась борьба за создание специальных учреждений в конце XIX—начале XX века в связи с введением в ряде стран обязательного начального обучения и большим отсевом из школ умственно отсталых, педагогически запущенных детей.

Следующая волна активизации борьбы за врачебно-педагогическую помощь аномальным прокатилась после первой мировой войны, что было связано с ростом числа аномальных в связи с военными бедствиями.

Наибольшая активность общественных сил и государств в области воспитания и обучения слабоумных проявилась после второй мировой войны в связи с ростом аномалий.

Социальные преобразования в ряде стран Европы, ставших на путь социалистического развития, подготовили условия для претворения в жизнь любой инициативы, направленной на развитие здравоохранения, просвещения и социальной помощи.

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В США

§ 1. Первые мероприятия по оказанию помощи слабоумным

В США первые мероприятия по оказанию помощи слабоумным начали осуществляться в то же время, что и в Европе. На развитие дела воспитания и обучения слабоумных в США большое влияние оказал опыт европейских государств.

Самые ранние попытки воспитания и обучения слабоумных в США относятся к 1818 году. В это время таких детей помещали в приют для глухонемых в г. Нартфорде. Здесь глубоких идиотов учили, как и глухонемых, жестовой речи.

В дальнейшем помощь слабоумным развивалась под влиянием деятельности Сегена и Гуггенбюля, учреждения которых посетил ряд американских врачей и общественных деятелей: доктор Самуэль Вудворд (1787—1850), доктор Амариа Бригэм (1798—1849) и др.

Движение за создание учреждений для слабоумных началось в США в 1846 году в штатах Нью-Йорк и Массачусетс.

В Нью-Йорке доктор Ф. Бакус—председатель комиссии по изучению материалов переписи населения 1845 года—установил, что среди детей и взрослых имеется значительное количество слабоумных, которые нуждаются в специальных учреждениях. Эти лица либо находятся дома, либо в домах для бедных, либо в домах для уголовников. Многие из них представляют опасность для окружающих. В связи с этим Бакус внес в сенат законопроект о создании государственных учреждений для слабоумных. Но этот проект не был принят.

В то же время Г. Баингтон поставил перед администрацией штата Массачусетс вопрос о создании комиссии по изучению положения слабоумных в штате и разработке мер помощи им. Такая комиссия была создана. Ее возглавил доктор С. Гоу (1801—1876).

Эта комиссия добросовестно выполнила свои обязанности и представила исчерпывающее описание невежественного, жестокого и равнодушного отношения к слабоумным в штате. В ответ на это штат Массачусетс выделил в 1848 году 2 тыс. 500 долларов в год на содержание экспериментальной школы для слабоумных. Это было первое государственное учреждение для слабоумных не только в США, но и во всем мире. Школа открылась в том же году в институте для слепых.

Директором данного учреждения был назначен доктор Гоу. В школу приняли десять умственно отсталых детей из самых бедных семей.

Данный эксперимент оказался настолько удачным, что по истечении трехлетнего испытательного срока власти штата удвоили сумму ассигнований на содержание школы, которая получила название «Массачусетская школа для идиотов и слабоумных».

Эта школа существует и в настоящее время. Она носит имя американского физиолога В. Фернальда (1859—1924), который проработал в ней 37 лет. В 1848 году доктор Гарви У. Уилбур открыл в г. Барре (штат Массачусетс) первую в стране частную школу для слабоумных. Она предназначалась для детей, которые не могли обучаться обычным путем.

В 1851 году и в штате Нью-Йорк был наконец утвержден законопроект о создании экспериментальной школы в г. Эбене. Для руководства школой из г. Барре пригласили доктора Уилбура. В своем докладе о цели данной школы доктор Уилбур писал:

«Мы совсем не собираемся сделать из воспитанников способных, или привести все категории идиотии к одному уровню развития, или сделать их способными жить самостоятельно, готовыми к социальной и нравственной жизни. Но мы собираемся развить бездействующие способности в полезных целях.

В основе нашего обучения лежит утверждение, что такие качества, как ум, чувства и воля, не полностью отсутствуют у идиотов, а находятся в пассивном и неразвитом состоянии».

В 1854 году в г. Сиракузы началось строительство первого в США специального здания школы для слабоумных.

Пенсильвания была следующим штатом, который принял закон об обучении слабоумных.

В 1852 году Дж. Ричарде открыл частную школу для слабоумных в г. Джермантауне. Через год эта школа стала получать государственную субсидию.

В открытии первых учреждений для слабоумных и в организации их учебной деятельности большая заслуга принадлежит Эдуарду Сегену, приехавшему в США в 1848 году. Гоу, Уилбур, Ричарде и другие руководители первых школ для слабоумных неизменно пользовались советами Э. Сегена.

Постепенно учреждения для умственно отсталых стали открываться и в других штатах: в 1857 году—в Огайо, в 1860—в Кентукки, в 1865—в Иллинойсе. В 1866 году школы для умственно отсталых существовали в 6 штатах. В них обучалось около 1000 человек.

Все вышеперечисленные учреждения для слабоумных, хотя и назывались школами, не являлись таковыми в полном смысле слова. Это были закрытые учреждения, которые обслуживали детей с достаточно глубокими формами умственной отсталости. Содержание обучения в этих школах ничем не регламентировалось, не было учебных планов, программ.

В отличие от европейских государств, где первые учреждения для слабоумных имели чисто благотворительный характер, в США они были государственными и полугосударственными. Воспитанников бедных родителей называли государственными стипендиатами. За детей состоятельных

1) См.: О е и 1 5 с Б А. Тье МеШаНу 111 ш Ашепса.—N. V., 1946.—P. 343.

родителей взималась плата. Эти дети помещались в лучшие условия: они имели отдельные комнаты, получали особое питание.

Расширение сети учреждений для слабоумных детей выдвигало необходимость объединить всех деятелей в области воспитания и обучения слабоумных. Инициатива создания организации, объединяющей работников специальных школ, исходила от Сегена. В своем трактате об идиотии, опубликованном в 1866 году, Сеген предложил директорам специальных школ ежегодно встречаться для обмена опытом и для разработки различных инструктивных и методических материалов по воспитанию и обучению умственно отсталых. Это предложение Э. Сегена не нашло поддержки. Такая организация была создана в США лишь через десять лет.

В 1876 году была организована «Ассоциация врачей американских школ для идиотов и слабоумных». В 1896 году ассоциация начала выпускать свою газету, которая выходила один раз в три месяца. В 1906 году эта организация была преобразована в «Ассоциацию по изучению слабоумных», а в 1933 году — в «Американскую ассоциацию по вопросам умственной недостаточности».

Во второй половине XIX века, после выхода в свет работ Б. Мореля о вырождениях (1857), Ф. Гальтона по евгенике (1865), гуманистические тенденции и энтузиазм первых деятелей американской дефектологии стали встречать сопротивление со стороны части общества.

Эти работы, как уже отмечалось нами, вызвали панику в американском обществе. Высказывалось мнение, что над американским народом нависнет угроза вырождения, если не будут приняты меры по изоляции слабоумных, дающих неполноценное потомство — преступников, проституток, нищих.

В реакционных кругах утверждался взгляд на слабоумных как на источник всех социальных бедствий. Это побудило государство открывать различного рода учреждения для изоляции слабоумных. Кроме изоляции, стали применять стерилизацию слабоумных с целью предупреждения вырождения нации и борьбы со слабоумием. Таким образом, пропагандировавшиеся в США Сегеном и Гоу идеи заботливого отношения к слабоумным игнорировались. На Гоу печатались карикатуры, в которых он изображался в образе Дон-Кихота, воюющего с ветряными мельницами. Доклад Гоу был назван в печати «докладом для идиотов».

Но скептицизм и оскорбления со стороны части общества не смогли сломить оптимизма и энтузиазма пионеров в области обучения слабоумных в США. Этот энтузиазм основывался на убеждении в том, что большая часть слабоумных может быть поднята до такого уровня, при котором они смогут существовать без посторонней помощи.

Следует отметить, что в конце XIX века и среди энтузиастов-дефектологов зарождались настроения пессимизма во взглядах на перспективы развития помощи слабоумным. Поводом к этому послужило то обстоятельство, что по истечении срока пребывания в специальных учреждениях далеко не все умственно отсталые оказывались в состоянии вести самостоятельную жизнь в обществе. Стало очевидным, что специальные учреждения для слабоумных

могут выполнить свою социальную задачу, если они будут дифференцированы по контингенту обслуживаемых воспитанников, по своим задачам, по содержанию учебно-воспитательной работы. Для одних слабоумных нужны только приюты с целью опеки, для других—школы, для третьих—мастерские.

§ 2. Возникновение и развитие специальных классов и школ для детей с легкими формами умственной отсталости

С конца XIX века в связи с введением закона о всеобщем обязательном начальном обучении США, как и европейские государства, столкнулись с новой проблемой—проблемой второгодничества и массового отсева учащихся из школ. Выбывавшие из школ из-за неуспеваемости учащиеся являлись источником пополнения антисоциальных элементов. Это послужило поводом для беспокойства со стороны американской общественности. Четвертая—третья часть из числа детей, ежегодно поступающих в первый класс в возрасте 6 лет, оказывалась не в состоянии справиться со школьной программой. Это объяснялось той рутинной, которая господствовала в школе того времени. Но многие американские педагоги считали, что причиной этого является неоправданная унификация образования. В связи с этим в США возникла проблема дифференциации обучения в школе. Стали создаваться специальные классы и специальные школы для детей с различными способностями. В 1896 году были открыты специальные классы для умственно отсталых детей при обычной школе в г. Спрингфилде и самостоятельная специальная школа в г. Провиденсе.

Открытие специальных классов и школ не находило поддержки у родителей, поэтому велись поиски способов дифференциации обучения в зависимости от способностей детей в рамках народной школы. В 1898 году в некоторых школах был введен так называемый «Балтиморский план», который предусматривал создание в школе классов для малоспособных детей, детей со средними и высокими способностями.

Своеобразно решалась проблема дифференциации обучения в школах Нью-Йорка в 1898 году. Здесь в каждом классе одновременно работало по два учителя: один вел общее преподавание, другой в это же время оказывал индивидуальную помощь отсталым детям, переходя от одного ученика к другому. Такой порядок потом изменился. В классе одновременно работал только один учитель. Одну половину урока он занимался со всем классом, другую—индивидуально с отсталыми детьми.

В Сан-Франциско и других городах США одно время вообще отменили групповые занятия и перешли полностью на индивидуальное обучение. В некоторых школах Нью-Йорка малоспособные и отсталые дети собирались в небольшие отделения, где проводились преимущественно индивидуальные занятия.

В ряде штатов практиковалась еще более оригинальная система обучения отсталых детей. В элементарной школе (начальной) перевод из класса в

класс осуществлялся 2—4 раза в году и производился отдельно по каждому предмету. Предметы, которые ученик не усвоил, он продолжал изучать вторично по индивидуальному плану. По остальным же предметам ученик переводился в следующую ступень или класс.

В основу дифференциации в американской школе было положено состояние не только интеллекта учащихся, но и их эмоциональной сферы. Создавались специальные классы и школы для детей конфликтных, лживых, упрямых.

В 1910 году в Кембридже и других городах США применялась Мангеймская система параллельных классов для детей с различными способностями.

Все перечисленные выше системы дифференцированного обучения функционировали краткое время и носили как бы экспериментальный характер.

Более устойчивыми и жизненными оказались специальные школы и специальные классы для умственно отсталых детей при обычных школах.

В первое время эти учреждения служили местом сосредоточения всех тех детей, которые не справлялись с программой обычной школы. Сюда помещали детей глубоко отсталых, педагогически запущенных, с физическими недостатками, с недостатками зрения и слуха.

По данным Меннеля, в 1903 году в США существовали 32 специальные школы для умственно отсталых детей. 20 из них были государственными, 12—частными. В этих школах обучалось 1250 детей. В 1904 году стало 27 государственных и 24 частные школы.

Сеть специальных классов и школ стала развиваться особенно интенсивно после введения в практику изучения учащихся тестирования по системе Бинэ и Симона.

Психологам и педагогам казалось, что они получили объективный метод отбора детей в специальные классы и школы. В США этот метод нашел особенно широкое применение.

Началось массовое тестирование как детей, так и взрослых. Первые результаты массового обследования уровня умственного развития населения, как уже нами отмечалось, вызвали тревогу, так как оказалось, что почти половина обследованных имеет снижение интеллекта. И тогда начался пересмотр принятых в то время тестов. Американские психологи внесли в этот метод ряд усовершенствований, после чего он продолжал оставаться основным в диагностировании умственной отсталости.

К умственно отсталым или малоспособным стали относить детей с $IQ < 70$. В первой четверти XX века специальные классы при обычных школах утвердились как основное учреждение для умственно отсталых детей. В 1935 году в этих классах училось 450 тысяч детей, принятых из нормальных школ на основании измерения IQ . Специальные школы тоже развивались, но они предназначались для детей с более низким $IQ = 50—40$.

1) См.: Меннель Б. Школы для умственно отсталых детей.—СПб., 1911.

класс осуществлялся 2—4 раза в году и производился отдельно по каждому предмету. Предметы, которые ученик не усвоил, он продолжал изучать вторично по индивидуальному плану. По остальным же предметам ученик переводился в следующую ступень или класс.

В основу дифференциации в американской школе было положено состояние не только интеллекта учащихся, но и их эмоциональной сферы. Создавались специальные классы и школы для детей конфликтных, лживых, упрямых.

В 1910 году в Кембридже и других городах США применялась Мангеймская система параллельных классов для детей с различными способностями.

Все перечисленные выше системы дифференцированного обучения функционировали краткое время и носили как бы экспериментальный характер.

Более устойчивыми и жизненными оказались специальные школы и специальные классы для умственно отсталых детей при обычных школах.

В первое время эти учреждения служили местом сосредоточения всех тех детей, которые не справлялись с программой обычной школы. Сюда помещали детей глубоко отсталых, педагогически запущенных, с физическими недостатками, с недостатками зрения и слуха.

По данным Меннеля¹, в 1903 году в США существовали 32 специальные школы для умственно отсталых детей. 20 из них были государственными, 12—частными. В этих школах обучалось 1250 детей. В 1904 году стало 27 государственных и 24 частные школы.

Сеть специальных классов и школ стала развиваться особенно интенсивно после введения в практику изучения учащихся тестирования по системе Бинэ и Симона.

Психологам и педагогам казалось, что они получили объективный метод отбора детей в специальные классы и школы. В США этот метод нашел особенно широкое применение.

Началось массовое тестирование как детей, так и взрослых. Первые результаты массового обследования уровня умственного развития населения, как уже нами отмечалось, вызвали тревогу, так как оказалось, что почти половина обследованных имеет снижение интеллекта. И тогда начался пересмотр принятых в то время тестов. Американские психологи внесли в этот метод ряд усовершенствований, после чего он продолжал оставаться основным в диагностировании умственной отсталости.

К умственно отсталым или малоспособным стали относить детей с $IQ < 70$. В первой четверти XX века специальные классы при обычных школах утвердились как основное учреждение для умственно отсталых детей. В 1935 году в этих классах училось 450 тысяч детей, принятых из нормальных школ на основании измерения IQ . Специальные школы тоже развивались, но они предназначались для детей с более низким $IQ = 50—40$.

1) См.: Меннель Б. Школы для умственно отсталых детей.—СПб., 1911.

Во время второй мировой войны и в послевоенное время проблема умственной отсталости стала серьезно беспокоить американских врачей, педагогов, психологов, социологов и государственных деятелей. Основанием для такой тревоги послужил выявленный американской статистикой рост числа аномальных детей. Если в 1949 году в специальном обучении нуждалось 700 тысяч детей школьного возраста, то в 1963 году, согласно заявлению министра юстиции Роберта Кеннеди на заседании сената, в стране имелось 5 миллионов умственно отсталых детей. По данным Сарасона и Масланда (1958), из 4 миллионов 200 тысяч детей, ежегодно рождающихся в США, 3% (126 тысяч) составляют умственно отсталые. По принятому в США критерию их интеллект никогда не достигает уровня 12-летнего ребенка. 12 тысяч 600 человек (0,3%) остаются на уровне ниже 7-летнего ребенка. 4 тысячи 200 детей (0,1%), если они остаются в живых, оказываются не в состоянии себя обслужить. Хотя эти показатели находятся в зависимости от методов выявления умственной отсталости и от принятых в стране критериев оценки интеллекта, факт роста числа аномальных детей несомненен.

Американские социологи признают, что существует постоянный коэффициент умственно отсталых детей для США («кривая Гаусса»), который колеблется в зависимости от географических и культурных факторов, но в среднем составляет 3,5%. Они также отмечают снижение в целом по стране в послевоенное время среднего уровня умственного развития населения. Это особенно заметно во время призыва в армию, когда большое число призывников освобождается от военной службы по причине отсталости. Трудно сказать, что скрывается за этим явлением: то ли порочность методов обследования, то ли действительно имеется налицо снижение интеллигентности населения, вызванное особенностями американской экономики, культуры и социальной жизни. Однако это снижение умственного развития населения является поводом для серьезного беспокойства государства.

Наибольшее количество умственно отсталых приходится на школьный возраст (10—15 лет). И это естественно, поскольку именно в этом возрасте возникает необходимость в обследовании интеллекта детей в связи с их неуспеваемостью. Совершенно очевидно, что в США допускается смешение понятий: «школьная успеваемость» и «интеллект». Об этом свидетельствуют такие факты: после 15 лет количество выявленных умственно отсталых уменьшается; многие, считавшиеся в школе умственно отсталыми, в дальнейшем успешно работают во многих областях трудовой деятельности. Если бы диагностирование умственной отсталости было объективным, количество подлинно умственно отсталых после 15 лет не снижалось бы. Для американских же психологов эта изменчивость количества умственно отсталых детей в различном возрасте послужила основанием для того, чтобы утверждать, что умственная отсталость—не стойкое состояние, а временное, преходящее.

Американская статистика показывает большую устойчивость, постоянство во всех возрастах числа глубоко отсталых детей. Очевидно, это объясняется тем, что глубокая умственная отсталость поддается более объективному диагностированию. Некоторое уменьшение количества этих детей старшего возраста происходит за счет их смертности.

Приведенные выше статистические данные являются важным показателем социальной значимости, остроты проблемы умственной отсталости в США. Однако их нельзя анализировать без оценки того, какое содержание вкладывается в этой стране в понятие «умственная отсталость» и какими путями она устанавливается.

§ 3. Взгляды американских ученых на сущность и типологию умственной отсталости

Со второго десятилетия XX века проблема умственной недостаточности привлекает к себе внимание огромного круга исследователей США: клиницистов, психологов, педагогов и социологов. В медицинском аспекте проблема умственной отсталости освещена в работах Бонда, Е. Бенуа и др., в психолого-педагогическом — Сарасона, Долла, Тредгольда, Джордана, Каннера, Хебера, Кирка и др.

Почти во всех исследованиях заметна тенденция отойти от тех традиционных взглядов на слабоумие и детскую дефективность в целом, которые сложились в Европе.

Специалисты США занимаются изучением клиники, этиологии и патогенеза детской ненормальности. Однако все более ощутимо стремление придать всем этим исследованиям социальный аспект. На характер всех исследований, как отмечалось выше, явно оказывает влияние философия прагматизма. В свете прагматизма слабоумие, как и другие состояния ненормальности, изучаются с точки зрения взаимоотношений личности и общества, места личности в обществе, ее значимости, полезности. С другой стороны, эти состояния рассматриваются как проблема долга общества, его обязанности в отношении тех его членов, которые нуждаются в особом внимании к себе, поскольку ослабление этого внимания может нанести государству серьезный моральный и материальный ущерб.

С этих позиций исследования слабоумия должны в первую очередь решать социальные проблемы: какие субъекты могут безоговорочно существовать самостоятельно, не нуждаясь в большой опеке; в отношении каких субъектов общество может при известных условиях ограничить свою заботу; каким должен быть характер этой общественной помощи; какие условия могут ускорить адаптацию и реабилитацию лиц, страдающих теми или иными психическими и физическими недостатками.

Многие американские специалисты отвергают термины «дефективный», «аномальный», которые обозначают все формы физической и психической

недостаточности. Эту свою позицию они мотивируют отсутствием достаточно определенного критерия для зачисления того или иного человека в категорию аномальных лиц. Однако понятие нормы при оценке физических и психических качеств личности они считают настолько относительным, что оно не имеет права на существование.

Чтобы иметь возможность обходиться без термина «норма», американские специалисты ввели понятия «средний», «исключительный», или «проблематичный ребенок». Они считают, что термины «дефективный», «аномальный» заключают унизительный оттенок, который травмирует ребенка и его родителей. Лишь некоторые специалисты продолжают оперировать термином «дефективный» применительно к определенному состоянию, уровню интеллектуальной недостаточности («умственно дефективный»), но не в качестве термина, обобщающего различные виды физической и психической недостаточности. Однако эти, казалось бы, гуманные соображения вступают в противоречие с действительностью, так как разделение детей на «средних» и «исключительных» расширило круг лиц, подлежащих обслуживанию специфическими социальными и педагогическими мероприятиями.

Наибольшее распространение после первой мировой войны получил термин *исключительный* для обозначения всех детей, которые в своем физическом и психическом развитии отстают от сверстников или, наоборот, опережают их. К ним относятся дети с недостатками слуха, зрения, речи, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, дети-калеки и соматически ослабленные. Самую значительную группу *исключительных детей* составляют дети, отклоняющиеся в своем интеллектуальном развитии от его среднего уровня как в сторону снижения, так и в сторону повышения («суперразвитие»). К этой группе относятся дети, чей интеллектуальный коэффициент ниже или выше среднего (100%) на 10% (по Векслеру) или ниже на >10% и выше на 20% (по Стэнфорд — Бинэ).

Согласно официальным критериям, установленным «Американской ассоциацией по изучению слабоумия», к умственно дефективным следует относить детей с 7(2 75 и ниже).

Некоторые другие организации считают возможным распространять специализированное обучение и на детей с более высоким интеллектуальным коэффициентом (/2 80 — 85). В этих случаях наряду с понятием «умственная отсталость» вводятся понятия «дети с медленным обучением», «с трудностями в обучении» и др.

Основанием для подобного понимания «исключительности» для американских специалистов служат результаты психометрического тестирования, которые дают симметричные показатели крайних как в сторону снижения, так и в сторону повышения уровней психического развития. Если средний /2 считать равным 90-[^]-109, то кривая повышения и кривая понижения строго симметричны. В дифференциации умственных способностей, основанной на применении *тестов Векслера*, интеллектуальные уровни распределяются следующим образом:

Граница	о/о	Классификация интеллектуальных уровней
130 и выше	2,2	Сверхпревосходный
120—129	6,7	Превосходный
110—119	16,1	Вышесредний
90—109	50,0	Средний
80—89	16,1	Нижесредний
70—79	6,7	Пограничный
69 и ниже	2,2	Дефективный

Из этой таблицы видно, что количество детей со средним уровнем интеллекта составляет 50% ($\frac{1}{2}$ = 90—109). 25% детей имеют отклонения от середины в сторону повышения уровня интеллектуального развития ($\frac{1}{4}$ = 110—130); ровно столько же детей имеют снижение умственного развития. Дети с крайними уровнями повышения интеллектуальной способности (супер-интелигент) и ее снижения (инфантильный) составляют 2,2%. В других психометрических графиках (Стэнфорд—Бинэ) эта симметричность расположения уровней несколько нарушается.

Эти графики дают повод относить к категории «исключительных» детей, имеющих $\frac{1}{4}$ с отклонениями от среднего уровня как в сторону повышения, так и в сторону снижения.

Первая в США попытка дать официальное определение слабоумия и выработать официальную классификацию слабоумных была сделана в 1910 году «Американской ассоциацией по изучению слабоумных». Эта ассоциация определила слабоумие, исходя из социальных признаков. К слабоумным были отнесены те субъекты, которые не могут конкурировать в своей деятельности со своими здоровыми сверстниками, не могут разумно выполнять свои обязанности вследствие остановки или неправильного умственного развития.

Уже тогда, как и в дальнейшем, понятие «слабоумие» определялось с позиций прагматической философии, оценивающей качества человека главным образом с точки зрения его социальной компетентности, экономической независимости. В дальнейшем эта позиция все более укреплялась.

По степени умственных дефектов слабоумные были разделены на идиотов, тупых и моронов.

Идиоты—индивидуумы, умственное развитие которых не превышает уровня развития двухлетнего нормального ребенка. Тупыми считали тех, чье развитие не превосходит уровня развития семилетнего нормального ребенка. К моронам были отнесены те индивидуумы, чье умственное развитие не превышает развития двенадцатилетнего нормального ребенка.

Американские специалисты были вынуждены довольно скоро признать абсурдность этой классификации, так как она не имела отправной точки для сопоставления фактического и интеллектуального возраста. Из этой классификации следовало, что умственное развитие двенадцатилетнего

ребенка является пределом развития личности. Из этой же классификации следовало, что нельзя диагностировать легкую форму умственной отсталости (морон), если ребенок не достиг двенадцатилетнего возраста, так как и нормальный ребенок не будет иметь того умственного развития, которое является предельным для данной группы умственно отсталых.

В 1930 году подкомиссия по проблемам умственной дефективности (теп!а! деНаепсу) дала новое определение умственной дефективности, исходя из данных психометрии: «Умственно дефективным считается человек, чья умственная недостаточность, независимо от того, серьезна она или нет, частично доказывается низкими показателями при испытании способностей». Категория умственно неполноценных (дефективных—теШаИу <лейслепО состоит из двух групп. К первой относятся слабоумные (ГееБетшëе¹), которые, кроме низкого интеллектуального коэффициента, характеризуются дополнительными особенностями, в частности тем, что их поведение не соответствует общепринятым нормам. Ко второй группе относятся так называемые субнормальные (1Бе Шелесlially хибпога!); их интеллектуальный уровень ниже среднего; однако низкие результаты на испытание умственных способностей у них не обязательно сочетаются с социальной недостаточностью. Таким образом, наряду с уровнем интеллекта в качестве критерия для отграничения слабоумия от субнормальности в этой классификации выступают особенности поведения.

В США до сих пор не удалось выработать единые определения понятия «умственно отсталый» и классификации умственно отсталых. В настоящее время, как и в прошлом, в США применяются разные дефиниции и системы классификации умственно отсталых детей. В одних в качестве главного критерия выступает определяемая методами психометрии интеллектуальная недостаточность. В других к таким критериям относят социальные качества—уровень контактности, адекватность поведения, внушаемость, выявляемые методами социометрии. В качестве этих критериев используются и клинические показатели (этиология и патогенез дефекта). Между тем в большинстве классификаций умственно отсталых детей в качестве, если не основного, то дополнительного, ориентировочного показателя умственной отсталости присутствует 7(2-

Приведем несколько примеров подобных классификаций.

1. Все формы слабоумия обозначаются терминами теШа! с!еНслепсу (умственная дефективность) или ^ееБетшо'еа' (слабоумие). Слабоумные разделяются на моронов (/2 = 50—79), имбецилов (/2 = 20—49) и идиотов (/2 = 0—19).
2. Для обозначения форм слабоумия применяются термины теп!а!лу ге!агде<1, или БапсНсарре¹ (умственная отсталость).
Здесь вводятся следующие градации:
 - а) обучаемые—ейисаБле (/2 = 50—79);
 - б) тренируемые или зависимые (йëрепëеШ)—1гашаБле X/(2 = 20—49);
 - в) глубоко отсталые—зеуегегу (/2 = 0—19).

3. Классификация, принятая «Американской ассоциацией по умственной отсталости».

Эта ассоциация обозначает все формы слабоумия термином *mental retardation* и выделяет следующие формы умственной отсталости:

- а) легкая форма—IQ = 50—79);
- б) средняя форма—IQ = 20—49);
- в) глубокая форма—IQ = 0—19).

Указанные выше официальные определения и классификации слабоумных не исчерпывают всего их многообразия. Например, С. А. Кирки Д. Джонсон, пользуясь традиционной терминологией, относят к категории идиотов лиц с IQ = 0—20 или 25, к имбецилам—лиц с IQ = 20—40 или 50, к моронам—лиц с IQ = 50—70.

Американский психолог Л. М. Термен, используя методы психометрии, дает более дифференцированную градацию интеллектуальных уровней:

- выше 140—гениальность;
- 120—140—очень высокая одаренность;
- 110—120—высокая одаренность;
- 90—110—нормальная, или средняя, одаренность;
- 80—90—медленность ума;
- 70—80—пограничная зона умственной недостаточности, случаи туподумия, случаи отсталости, дебильности;
- 70—нижняя граница нормальности;
- ниже—стойкая умственная отсталость;
- 70—50—умственная отсталость (легкая, средняя);
- 50—20—слабоумие (имбецильность);
- 20 и ниже—идиотизм.

Кристина Инграм (Спэнгер Р. Инграм) для обозначения недостатков умственного развития школьников пользуется термином «медленно обучаемый». Этим термином она обозначает любого ребенка, который не выполняет из года в год обычной школьной программы. Она считает, что 18—20% всех школьников может быть отнесено к этой категории. Это дети с IQ = 50—89. Она вводит разделение медленно обучаемых на пограничных (или тупых) и на умственно отсталых. К первым она относит детей с IQ = 70—89. Их, по ее мнению, 16—18%. Ко вторым она относит детей с IQ = 50—75. Таких детей, с ее точки зрения, 2%.

«Американская ассоциация по умственной отсталости» в 1961 году определила умственную отсталость как нарушение адаптационного поведения при ниже среднем уровне интеллектуального развития.

Адаптационное поведение рассматривается этой ассоциацией как способность личности справляться с природными и социальными требованиями среды.

Американские специалисты не отрицают, что нарушения поведения могут быть обусловлены и такими факторами, как неблагоприятные семейные условия, низкая культура среды, но все же роль интеллекта в неадаптиро-

ванности поведения признается главной, а неадаптированность поведения является основным показателем умственной недостаточности, поскольку оно в первую очередь определяет социальное лицо человека.

Таким образом, степень социальной пригодности, полезности, независимости в сочетании с интеллектуальным коэффициентом являются обязательными компонентами американских определений и классификаций умственной недостаточности.

Рассмотрим некоторые из этих определений.

А. Е. Тредгольд рассматривает умственную дефективность как состояние задержанного или неполного развития ума индивидуума до 18 лет. Он не считает существенными педагогические и интеллектуальные критерии при определении умственной отсталости. Тредгольд отдает предпочтение социальным критериям. Он исходит из того, что ум должен дать индивидууму возможность приспособиться к окружающей среде и обеспечить независимое существование. Следовательно, умственную дефективность надо признать только у того субъекта, чье умственное развитие не позволяет этого сделать.

•Американский ученый К. Е. Бенда пользуется термином «умственная дефективность». Им он обозначает субъектов, которые не только не способны управлять собой или своими делами, но и не в состоянии приобрести это умение в процессе обучения. Эти личности нуждаются в надзоре, уходе и заботе со стороны общества.

С. Б. Сарасон вводит для обозначения интеллектуально недостаточных детей два понятия:

- 1) умственная отсталость (теШа! ге!аг<!а!юп) ;
- 2) умственная дефективность (теп!а! де!аепсу).

К первой группе он относит индивидуумов, которые, хотя и страдают умственной недостаточностью, имеют значительные возможности для того, чтобы стать социально полноценными и независимыми членами общества.

Вторую группу составляют индивидуумы, которые социально непригодны в результате умственных дефектов. Умственная дефективность является результатом заболевания центральной нервной системы и излечению не поддается.

Е. П. Бенуа (Е. Раи! Вепол) определяет умственную отсталость как дефицит, недостаточность интеллектуальной деятельности в результате внутренних и внешних по отношению к личности причин. Главный признак умственной отсталости, по его мнению, — снижение функциональных возможностей нервной системы, влекущее ухудшение способностей к восприятию окружающего и приспособлению к нему.

Наиболее всестороннее определение понятия «умственная отсталость» дано Е. А. Доллом (1946). Главным признаком умственной отсталости он считает социальную неполноценность, проявляющуюся в неспособности субъекта справляться с собственными делами, даже скромно материально обеспечивать себя без значительной помощи со стороны других лиц. Долл понимает, что такая социальная неполноценность может быть обусловлена

и другими факторами, например, физическими недугами или неблагоприятными социально-экономическими обстоятельствами. Поэтому он подчеркивает, что при диагностировании умственной отсталости надо исключить не связанные с нею факторы. Умственную отсталость Долл рассматривает как задержку умственного развития, которую не следует смешивать с психическими заболеваниями, эпилепсией и с нарушениями сознания. Это состояние является следствием неблагоприятной наследственности и травм. При таком состоянии человек не может достичь уровня развития нормального человека. Долл считает, что эффективность обучения и воспитания умственно отсталых детей имеет ограниченные пределы. В результате тренировок при благоприятных условиях и в определенном возрасте у таких людей можно сформировать ряд необходимых навыков и привычек.

Эту описанную выше категорию умственно отсталых детей Долл отграничивает от псевдослабоумных. К последней категории Долл относит субъектов, которые могут произвести впечатление умственно отсталых, но не являются таковыми. Они способны к значительному продвижению в социальной и умственной деятельности.

Таким образом, Долл не отступает от принятого в США основного социального признака умственной ненормальности. Однако этот признак он сочетает с психологическими и этиологическими факторами. Данное Доллом определение умственной недостаточности является наиболее универсальным и общепризнанным в США.

Можно указать и на ряд других популярных в США определений умственной недостаточности.

Л. Каннер (в отличие от Тредгольда, Бенда и Долла) вводит определение двух категорий умственно дефективных:

1) абсолютное слабоумие. К этой категории он относит индивидуумов с такими очевидными недостатками в познавательной, эмоциональной и волевой сферах, которые заметны и выделяются на фоне любой существующей культуры. Такие лица «были бы одинаково беспомощными и неприспособленными как в обществе ученых, так и в обществе дикарей». Умственные недостатки этих лиц проявляются во всех видах интеллектуальной деятельности;

2) относительное слабоумие. В эту категорию входят индивидуумы, умственная ограниченность которых заметна лишь на фоне культуры той среды, которая их окружает. В условиях среды с более низкой культурой они не казались бы умственно недостаточными. Умственный уровень таких людей не отвечает тем представлениям о норме, которые приняты в окружающей их среде.

Большое многообразие различных определений умственной отсталости, обилие терминологии, обозначающей различные степени умственной недостаточности, побуждает американских специалистов искать такие универсальные определения умственной отсталости и такие критерии для их градации, которые вобрали бы клинические, психологические и социальные факторы.

В последнее время своеобразное решение этой задачи предложил американский профессор из Висконсинского университета Р. Ф. Хебер. Он поставил своей целью дать такое определение умственной отсталости и такую классификацию, которые бы обеспечили корреляцию всех факторов, характеризующих умственную отсталость и обуславливающих типологические различия. Как и «Американская ассоциация по умственной отсталости», он относит умственную отсталость к тем отклонениям от среднего уровня умственного развития, которые возникают в процессе развития ребенка на разных его стадиях и связаны со снижением приспособляемости, адаптации поведения.

Под снижением умственного развития он понимает отклонение интеллектуального коэффициента от стандартного для данной возрастной группы и для данной социальной, культурной, этнографической среды. С его точки зрения ≤ 2 определяется с помощью нескольких типов тестов. В предлагаемых для этого тестах должны быть отражены те изменения, которые происходят в социальной, культурной жизни общества.

Под нарушениями адаптации поведения Хебер понимает неумение индивидуума приспособиться к естественным и общественным требованиям окружающей его среды. Адаптированность поведения конкретно выражается в способности ребенка на ранних стадиях развития быть достаточно самостоятельным, овладевать элементарными умениями и навыками самообслуживания. В период обучения адаптированность поведения проявляется в способности овладевать знаниями, приобретать опыт. В старшем возрасте приспособляемость обнаруживается в умении индивидуума быть экономически независимым от других.

Исходя из этих принципов, Хебер разработал классификацию умственно отсталых детей, которая преследует следующие цели:

- 1) стимулировать научные исследования в области психометрии не только интеллекта, но и поведения как важнейшего критерия, характеризующего личность. (Таким способом Хебер стремится исправить недостаток психометрии, которая учитывает лишь интеллектуальный компонент.);
- 2) придать классификации большую точность путем графического выражения состояния личности умственно отсталого;
- 3) учитывать, кроме интеллектуального, уровень поведения и этиологические данные.

Таким образом, основанием для классификации должны служить:

- 1) измерения интеллектуального уровня;
- 2) измерения приспособляемости поведения;
- 3) данные клинического обследования.

Классификация Хебера относится к так называемым графическим классификациям.

График Хебера представляет собой параллелепипед, разделенный по горизонтали и вертикали плоскостями. Одни плоскости фиксируют уровни (I—V) интеллектуального развития, другие—уровни адаптации поведения (I—IV), третьи—клинические факторы.

Каждому субъекту с его индивидуальными уровнями интеллекта, приспособляемости поведения и клинической картиной соответствует определенная точка, находящаяся в месте пересечения всех указанных выше плоскостей.

Такая модель, по мнению Хебера, имеет неограниченные возможности для выражения многих сотен возможных комбинаций основных критериев своеобразия каждого умственно отсталого ребенка.

Хебер пользуется следующими критериями уровней отклонений в интеллекте:

- I уровень—пограничный— $<2 = 83—68$ (по шкале Стэнфорд—Бинэ);
- II уровень—легкий— $/2 = 67—52$;
- III уровень—средний— $/2 = 51—36$;
- IV уровень—сильный— $/2 = 35—20$;
- V уровень—глубокий— $<2 =$ ниже 20.

Уровень адаптации поведения определяется с помощью специальных социометрических тестов. В связи с тем, что Хебер считает современную социометрию несовершенной, он рекомендует пользоваться для выражения уровня адаптации некоторыми описательными характеристиками.

Хебер разработал критерии уровней адаптации для трех возрастных групп: для дошкольников¹—0—5 лет; для школьников—6—21 год; для взрослых—с 21 года.

Уровни адаптации детей дошкольного возраста (5 лет). Основной критерий — созревание и развитие.

Уровень I. Наличие некоторого моторного развития. Не может научиться самообслуживанию. Нуждается во всестороннем уходе.

Уровень II. Слабое моторное развитие. Минимальное развитие речи. Не поддается тренировке в самообслуживании. Почти отсутствует умение общаться с окружающими.

Уровень III. Владеет речью. Может научиться общению с окружающими. Удовлетворительное моторное развитие. Может обслуживать себя при небольшой помощи со стороны окружающих.

Уровень IV. Социальные и коммуникативные умения могут развиваться. Минимальная отсталость в сенсорно-моторной сфере. В старшем возрасте трудно отличить от нормальных детей.

Уровни адаптации лиц школьного возраста (6—21 год). Основной критерий — тренируемость и обучаемость.

Уровень I. Наличие некоторого моторного развития. Не может научиться самообслуживанию. Нуждается во всестороннем уходе.

Уровень II. Может общаться с окружающими с помощью речи. Не может овладеть общеобразовательными умениями, но поддается тренировке в соблюдении требований гигиены и в овладении простейшими жизненными навыками и привычками («тренируемые»).

Уровень III. Может приобрести элементарные общеобразовательные умения в период отрочества в условиях специальных школ («обучаемые»).

Уровень IV. Может приобрести общеобразовательные умения в условиях средней специальной школы («обучаемые»).

Уровни адаптации взрослых (старше 21 года). Основной критерий — социальная и профессиональная пригодность.

Уровень I. Имеется некоторое моторное и речевое развитие. Совершенно не способен к уходу за собой. Полностью нуждается в заботе окружающих.

Уровень II. Частично способен к самообслуживанию при надзоре со стороны окружающих. Могут развиваться минимальные умения самозащиты при условиях контроля извне.

Уровень III. Способен к самообслуживанию. Нуждается в надзоре, когда попадает в неблагоприятные социальные и экономические условия.

Уровень IV. Социально и профессионально пригоден при условии специального образования и тренировки. Часто нуждается в надзоре, когда оказывается в неблагоприятных социальных и экономических условиях.

Эти вышеуказанные уровни адаптации поведения дополняются личностными характеристиками и характеристиками сенсорно-моторной сферы.

К отклонениям личностного характера Хебер относит недостатки в отношениях с окружающими (эгоизм, нарушения норм поведения, агрессивность и др.).

К отклонениям в сенсорно-моторной сфере Хебер относит нарушения моторной координации, снижение слуха, зрения, недостатки речи.

К клинико-этиологическим факторам, которые учитываются в классификации умственно отсталых, Хебер относит:

- 1) инфекционные заболевания;
- 2) интоксикации;
- 3) травмы;
- 4) нарушения обмена веществ, роста, питания;
- 5) различного рода новообразования на основе вышеназванных этиологических факторов в виде различных нарушений личности, моторики;
- 6) вредности, нанесенные ребенку в период эмбрионального развития;
- 7) нарушения реакций.

Привлекает внимание стремление Хебера преодолеть односторонность определений умственной отсталости, ориентировку лишь на один из ее компонентов, которые имеют место во многих американских учениях об умственной отсталости.

Однако нельзя признать, что Хебер решил эту задачу. Уровни адаптации поведения раскрыты им поверхностно, субъективно. Интеллектуальные уровни определяются лишь методами психометрии. Качественный анализ отсутствует. Перечень «медицинских факторов», как он их называет, включает неидентичные по клиническому значению моменты. В один ряд поставлены этиологические и другие факторы, которые характеризуют

индивидуума с точки зрения психологии, физиологии высшей нервной деятельности (характеристики личности, особенности сенсорно-моторной сферы и реакций).

Таким образом, в США существует множество различных направлений, точек зрения на сущность умственной отсталости. Одни понимают умственную отсталость как стойкий дефект, другие—как временное состояние. Одни объясняют умственную отсталость наличием органического нарушения мозга, другие обуславливают умственную отсталость преимущественно неблагоприятными условиями воспитания или же теми и другими причинами. Этот разнобой в понимании умственной отсталости проявляется в той терминологии, которой пользуются авторы для обозначения этого состояния: «недоразвитые», «умственно отсталые», «кретины», «имбецилы», «мороны» (угрюмые), «тупые», «субнормальные», «умственно дефективные» и многие другие.

На американскую терминологию, обозначающую различные состояния аномалий в детском возрасте, оказывают большое влияние родители, которые отвергают термины с унижительным значением. По этим причинам термин «исключительный ребенок» больше удовлетворяет американскую общественность.

Независимо от того, какие вариации имеются в учении об умственной отсталости, какими терминами обозначаются те или другие степени умственной отсталости, при решении организационных вопросов специального обучения американские психологи и педагоги чаще всего руководствуются чисто практическим критерием, т. е. к умственно отсталым относят тех детей, которые не могут обучаться в обычной школе, чьи недостатки не могут быть скомпенсированы в этой школе. Это значит, что к умственно отсталым относят и тех детей, чье отставание обусловлено чисто социальными причинами, какими чаще всего являются неблагоприятные условия семейного воспитания.

Министерство просвещения США разработало ряд требований к физическому, умственному, эмоциональному состоянию, а также к образовательному уровню и социальным качествам, которым должен отвечать ребенок, зачисляемый в специальную школу. Этими требованиями ученики специальной школы отграничиваются от детей необучаемых, с более глубокой степенью отсталости и от детей нормальных, способных обучаться в обычной школе.

Приведем эти требования к ученикам специальных школ, так как они очень хорошо характеризуют состав учащихся этих школ.

1. *Физическое состояние*: должен
 - а) Иметь возраст от 6 до 18 лет.
 - б) Видеть и слышать.
 - в) Уметь самостоятельно передвигаться.
 - г) Иметь достаточную координацию движений, чтобы быть независимым от других, не подвергать риску себя и окружающих.

д) Быть приученным следить за своим туалетом, контролировать свои физиологические функции.

е) Не быть чрезмерно дурашливым.

2. *Умственное развитие*: не может

а) Учиться в обычной школе по состоянию интеллекта.

б) Иметь речь или уметь другим способом передавать свои мысли.

3. *Общеобразовательный уровень*: должен

а) Понимать и выполнять простейшие указания и инструкции.

б) Быть способным обучаться в условиях школы.

в) Обладать адекватными реакциями и действиями..

г) Уметь сохранять внимание в течение достаточно длительного времени.

4. *Социальные качества*: должен

а) Обладать способностью приспосабливаться к определенной ситуации.

б) Быть общительным, контактным.

в) Не быть чрезмерно возбудимым или отвлекаемым.

г) Обладать достаточным благоразумием, чтобы не подвергать себя опасности в классе и на улице.

д) Быть способным отвечать на несколько раздражителей, т. е. работать в условиях класса, группы.

. *Эмоциональное состояние*: должен

а) Быть достаточно устойчивым в проявлении своих чувств.

б) Быть достаточно спокойным, чтобы не требовать к себе особого внимания.

Как видно, требования, предъявляемые к учащимся специальных школ, довольно высоки. Этим" требованиям могут отвечать лишь дети с самыми легкими формами отсталости. Если в процессе обучения обнаружится, что ребенок не отвечает некоторым из этих требований, его исключают из школы.

Таким образом, специальная школа работает только с теми детьми, которые оказываются достаточно обучаемыми. Американский принцип рентабельности полностью распространяется и на обучение умственно отсталых детей. Необучаемых (с точки зрения американских дефектологов) помещают в специальные учреждения, где к воспитанникам предъявляются более низкие требования.

Из сказанного выше становится очевидным, что все американские исследователи, как правило, подчеркивают, детализируют те стороны личности умственно отсталых, которые имеют отношение преимущественно к социальной и эмоциональной сфере. Что касается своеобразия познавательной деятельности умственно отсталых детей, то оно разработано и описано в соответствующей литературе менее глубоко.

В частности, в характеристике умственно отсталых детей особо подчеркиваются те затруднения, которые они испытывают при необходимости ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, накапливать и использовать опыт, проявлять чувство ответственности. Подчеркивается и их неспособность предвидеть результаты своих действий. Указывается, что умственно отсталые

дети трудно устанавливают дружеские отношения, поскольку они не могут выражать своих чувств, мыслей. Их поведение в большей степени, чем у нормальных, основывается на внушении и подражании.

Американские исследователи умственно отсталых детей в своем большинстве подчеркивают, что эти дети, несмотря на все их недостаточное развитие, обладают такими положительными качествами, которые позволяют компенсировать эти социальные недостатки: умственно отсталые дети хотят быть похожими на других, они дорожат уважением окружающих и стремятся завоевать его. Это создает условия для развития умственно отсталых детей и компенсации их недостатков.

§ 4. Цели, задачи воспитания и обучения умственно отсталых детей и система обслуживающих их учреждений

Поскольку нарушения адаптационного поведения рассматриваются в США в качестве главного критерия умственной отсталости, то основной целью всей работы с умственно отсталыми детьми является модификация и адаптация их поведения—подготовка их к борьбе за существование путем формирования полезных социальных навыков и привычек, позволяющих жить и трудиться в обычной среде.

Американские специалисты исходят из того, что поведение человека вообще и умственно отсталого в частности обусловлено не столько биологическими факторами, сколько внешними условиями, средой. Из этого следует, что основной упор во всей системе воспитания умственно отсталых детей должен быть сделан на создание тех внешних условий, которые смогут оказать основное влияние на модификацию поведения. К этим условиям они относят активизацию жизни умственно отсталых, вовлечение их в широкие разносторонние контакты с окружающими, нормализацию отношений окружающих к умственно отсталому. Последнему условию придается исключительное значение. В связи с этим многочисленные исследования направлены на изучение отношения к умственно отсталому со стороны семьи и других лиц, с которыми он вступает в контакт. Изучается, как все эти лица воспринимают умственно отсталого, какова их готовность жить, трудиться, контактировать с умственно отсталым.

Исследования американских специалистов [Кейн, Левайн, Яффе (1963 г.) и др.] показали, что решающую роль в социальной адаптации умственно отсталых, в модификации их поведения играет не программа обучения, а возможность общения с нормальными детьми. Ими, как и английским профессором Тизаром, установлено, что дети, воспитывающиеся в специальных учреждениях, имеют более низкий уровень социальной компетенции, чем дети, воспитывающиеся в обычных условиях, вместе с нормальными детьми. В связи с этим, исходя из основных целей воспитания, о которых говорилось выше, все острее ставится проблема обучения умственно отсталых детей в условиях обычных школ, вместе с нормальными детьми. Эти

тенденции мы уже отмечали и в системе обслуживания умственно отсталых детей в Англии.

По убеждению американских специалистов, интеграция обучения должна в конечном счете обеспечить нормализацию взрослых умственно отсталых, их полное слияние с обычной средой.

Американские специалисты видят значение интеграции обучения умственно отсталых также и в том, что она формирует лучшее к ним отношение со стороны окружающих. Исследования Яффе (1966) подтвердили, что нормальные дети после контактов с умственно отсталыми выше оценивают их качества.

Стремление к интеграции обучения умственно отсталых детей приводит к свертыванию специальных учреждений. Делается ставка на обучение умственно отсталых в специальных классах при обычных школах или в обычных классах вместе с нормальными детьми. В начале семидесятых годов нашего века в США образовались следующие типы учреждений для умственно отсталых детей: диагностические центры, учебно-воспитательные и лечебно-воспитательные учреждения.

В диагностических центрах осуществляется клиническое, психологическое и социологическое обследование детей; в них же оказывается консультационная помощь родителям.

К учебно-воспитательным учреждениям относятся специальные школы (государственные, частные, церковные) и классы при обычных школах, реабилитационные центры, центры по профессионально-трудовой подготовке умственно отсталых. Все учреждения этого типа рассчитаны только на дневное обслуживание приходящих в них детей.

Кроме этих специализированных учебно-воспитательных учреждений, как уже отмечалось выше, умственно отсталые дети обслуживаются¹ обычными классами в школах для нормальных детей. При некоторых массовых школах создаются восстановительные кабинеты, в которые умственно отсталые дети приходят на несколько часов для индивидуальных занятий со специалистом. Этот же специалист может в качестве помощника учителя обычного класса проводить индивидуальную работу с умственно отсталыми учащимися в условиях класса.

К лечебно-воспитательным учреждениям относятся клиники, больницы или отделения при детских больницах. Это закрытые учреждения, обслуживающие детей с глубокими степенями отсталости.

В начале семидесятых годов в связи с задачами интеграции обучения около 90% умственно отсталых детей обслуживались в специальных классах при обычных школах или в обычных классах для нормальных детей.

В последнее время некоторые американские специалисты в области воспитания и обучения аномальных детей выражают известное разочарование в идее интегрированного обучения. Ряд специалистов считает, что совместное обучение аномальных и нормальных школьников является шагом назад в развитии помощи аномальным детям.

Интеграция обучения оправдывает себя, в отношении детей с такими легкими нарушениями интеллектуальной деятельности, при которых нет основания диагностировать умственную отсталость.

Подлинно умственно отсталые дети при интегрированном обучении не получают многого из того, что они могли бы и должны были получить в условиях специального обучения и воспитания.

§ 5- Организация и содержание учебно-воспитательного процесса в специальной школе

В американской специальной школе хорошо выражена практическая и социальная направленность учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с основными целями, направленностью обучения и воспитания умственно отсталых детей построены и программы специальных школ, которые должны решать следующие задачи: стимулировать разные формы самоутверждения и самовыражения учащихся, содействовать социальной адаптации, корригировать нарушения адаптационного поведения, воспитывать гражданские качества и готовить к конкретной трудовой деятельности.

Среди направленных на решение этих задач многих других средств американские специалисты называют: формирование навыков общения друг с другом; обучение умению выполнять роль хозяина или хозяйки, следить за своим внешним видом; воспитание потребности слушать музыку, читать книги, писать письма, участвовать в дискуссиях; формирование умения ориентироваться в различных жизненных ситуациях, рационально использовать время, организовывать свой досуг.

Вместо учебных предметов программы включают разделы, соответствующие определенным целям воспитания: здоровье, самообслуживание, безопасность, общительность, искусство, практические ручные навыки, физическое воспитание, музыка, развитие зрительного восприятия, речи. Применительно к каждому разделу программа определяет, какие знания, правила, практические умения и навыки должны быть усвоены учащимися. Например, программа по разделу «Здоровье» включает следующие вопросы: строение и функции человеческого организма, значение воздуха, питания, сна, правила и навыки гигиены, уход за телом, одежда, ее виды.

В разделе «Безопасность» говорится об основных факторах, которые могут нанести вред человеку (травмы, ожоги, отравления, ядовитые грибы и ягоды, домашние животные, несоблюдение правил игры и правил уличного движения, неправильное обращение с режущими и колющими инструментами, бытовыми приборами, лекарствами и т.д.). В раздел «Общительность» включены правила хорошего тона и вежливости: как устанавливать правильные взаимоотношения с разными людьми; как жить не ссорясь; что можно говорить, что нельзя; как себя вести в различных местах; как пользоваться телефоном и т. д. В этом разделе есть даже тема «Сплетни и их вред».

В числе программных тем можно назвать и такие: «Слава, как ее достигнуть»; «Права и обязанности граждан»; «Жизнь города: его история, исторические места, промышленность, культура, торговля»; «Организация каникул (как их лучше провести)» и т. д.

Соответствующие разделы программы предусматривают развитие практических навыков в области ручного труда. На этих занятиях отрабатываются такие операции, которые развивают координацию движений, координацию между глазами и руками. Здесь же воспитываются аккуратность, умение рассчитывать свои действия, предугадывать их результаты, рационально, экономно расходовать материалы, инструменты. Попутно, конечно, развиваются речь, зрительные и слуховые восприятия. Изучаются свойства материалов. Дети изготавливают на этих занятиях только полезные вещи. Во время ручного труда дети занимаются плетением, вязанием, тканьем, прядением. Выполняют они и работы по дереву.

Программа по ручному труду включает упражнения в использовании материалов (гвоздей, красок, лаков, наждачной бумаги) и инструментов (рубанка, напильников, линейки, угольника). Учащиеся заколачивают гвозди в доски, шлифуют бруски, вырезают из фанеры предметы, окрашивают и лакируют их. Поощряется изготовление изделий по замыслу и планам самих учащихся. На занятиях с текстилем и соломой плетут циновки, ткут на ручных и ножных станках, вышивают и пр.

Профессиональную подготовку умственно отсталые получают в специальных профессиональных центрах или непосредственно в форме ученичества на предприятиях.

Практикуется совмещение обучения в школе с работой на производстве.

Однако в условиях частного предпринимательства при наличии большой безработицы трудоустройство умственно отсталых является проблемой сложной. Известно, что безработица среди умственно отсталых в три раза выше, чем среди нормальных лиц, хотя американское законодательство последних лет запрещает отказывать в работе из-за интеллектуальной недостаточности.

Профессии, которые получают умственно отсталые, отличаются большим разнообразием. В своем большинстве они имеют отношение к сфере обслуживания (швейцары, привратники, посудомойки, рассыльные, рабочие кухни, дворники и др.).

В специальной школе или в специальных классах учащиеся знакомятся с подходящими для них профессиями и порядком поиска работы. С учащимися проводится и большая профессионально-ориентационная работа. В профессиональных центрах они занимаются от одного года до четырех лет (в зависимости от избранного профиля и штата, в котором живут учащиеся).

Программы специальных школ не являются строго обязательными. Учителю предоставляется свобода в отборе материала. По своему усмотрению он определяет объем учебного материала, порядок его прохождения. Отсутствие жесткой регламентации содержания обучения, его-организации, расписания, распорядка—отличительные черты американской системы

обучения- и воспитания умственно отсталых детей («каждый класс и каждый день в специальной школе единственные в своем роде»). Это не означает, что американские педагоги выступают против всякого распорядка. Речь идет о том, чтобы распорядок был исключительно гибким. Эта гибкость требуется и от учителя. Учитель должен вносить поправки в распорядок, в намеченный на каждый день план в зависимости от состояния детей в данный день, час.

В распорядке дня специальных школ отводится много времени на непринужденные беседы, разговоры детей друг с другом, беседы с учителем. Собственно, с этого и начинается учебный день. В начале учебного дня детям предоставляется возможность заняться непринужденной игрой или беседой, поделиться впечатлениями от вчерашнего дня, обменяться безделушками, принесенными из дома или изготовленными ими. В ходе разговоров дети обсуждают планы на текущий день или выражают свои интересы к какой-либо теме, предмету. Часто учитель подхватывает высказывания детей или использует сложившуюся ситуацию в качестве отправного момента занятий.

Изучение той или другой темы на основе специально созданной ситуации является обязательным требованием американской дидактики. В этих целях используется возникший спор между детьми или их высказывания о домашних впечатлениях—рождение брата или сестры, предполагаемая прогулка семьи, принесенный из дома предмет и т. д. Как правило, учитель планирует тематику уроков на текущий день, но в связи с высказываниями учащихся в ходе бесед, в зависимости от обнаруженных при этом интересов, настроений он меняет порядок прохождения намеченного на данный день материала, вносит коррективы и в тематику занятий.

Большое место в специальной школе отводится физическому воспитанию учащихся. Вопрос о взаимосвязи между физическим и умственным развитием ребенка привлекает особое внимание американских врачей и педагогов. В ряде исследований американских врачей (Эйрес, Сэндвик, Дэйтон) показано, что умственно отсталые дети в большинстве имеют значительные нарушения и в физическом состоянии. Врачи Олсон и Гайс, исходя из принципа «единства организма», т. е. из того, что в человеческом организме все функции взаимосвязаны, взаимообусловлены, высказали предположение, что, воздействуя на физическое состояние ребенка, можно непосредственно улучшать и его умственное развитие. Был проведен ряд экспериментов, имевших целью физическое оздоровление умственно отсталых детей. Среди этих оздоровительных мероприятий большое место было отведено диетическому питанию. В результате удалось укрепить организм умственно отсталых детей в физическом отношении. Однако добиться существенных сдвигов в их умственном развитии не удалось. Это подтвердило, что связь между физическим и умственным развитием ребенка имеет более сложный характер. В этой связи ведутся энергичные поиски таких медикаментозных средств, которые смогли бы стимулирующим образом воздействовать на обмен веществ, деятельность эндокринной системы и на центральную нервную систему. Хотя в этом плане и достигнуты некоторые положительные

результаты, в целом эта проблема лечения умственно отсталых еще не решена.

В связи с этим основные надежды американские дефектологи возлагают на физическое воспитание ребенка с использованием педагогических средств. Применение этих средств должно содействовать общему укреплению организма ребенка и положительно сказаться на интеллектуальной и других сферах.

Система физического воспитания умственно отсталых детей основательно разработана в теории и практике. В распорядке дня специальной школы физическому воспитанию отведено много места. В лучших специальных школах большие перемены дети проводят на специальных площадках и в гимнастических залах для игр. Американские педагоги считают, что умственно отсталые дети должны много двигаться: выполнять ритмические движения под музыку, конструировать сооружения из строительных элементов. Это обеспечивает усидчивость детей тогда, когда она особенно нужна. Исключительное внимание в специальной школе привлечено к организации отдыха детей. Отдых дается тогда, когда учитель замечает, что учащиеся стали раздражительны, возбудимы, суетливы и т. п. Чтобы снять обусловленные усталостью состояния, предлагается чередовать деятельность, вовлекать детей в игры. В целях переключения и снятия усталости детям дают молоко, соки, морковь, изюм. В распорядке дня предусмотрен и отдых в затемненной комнате. Здесь дети могут поспать или спокойно полежать.

Американские педагоги отмечают, что самую важную роль для умственно отсталых детей играют благоприятные условия и среда, в которой они живут, учатся, воспитываются. Благоприятными они считают те условия, при которых дети переживают положительные эмоции, имеют большую свободу, не испытывают страха, чувствуют себя уверенно.

Среди других факторов, оздоравливающих среду ребенка, первое место отводится личности учителя. Он должен обладать способностью стимулировать учащихся к активности, деятельности. В американской литературе к личности учителя специальной школы предъявляют ряд требований. Он должен обладать чувством юмора, быть добрым, последовательным, привлекательным, много знать, уметь жить богатой, полнокровной жизнью. Если личная жизнь учителя несчастлива, неудачна, то это отрицательно скажется на детях. Энтузиазм учителя и его хорошее настроение должны создать атмосферу бодрости, радости. Ребенок должен ощущать, что учитель безразличен к его радостям и горестям.

Этой же цели—созданию благоприятной эмоциональной среды—должны служить состояние и оформление помещения. В каждой классной комнате должен быть игровой уголок. В этих уголках наряду с теми игрушками, которые приобретает школа, имеются принесенные детьми из дома любимые и привычные игрушки. Стены классных комнат украшаются детскими рисунками, лепкой. В классных комнатах обязательно помещают цветы и аквариумы. Оформление класса нужно чаще менять, приводить его в

соответствие с содержанием занятий. Оформление и уборка классных комнат обеспечивается непременно силами самих учащихся при непосредственном участии в этом учителя.

Разумеется (и это отмечают сами американские дефектологи), такой идеальный учитель и такое совершенное школьное помещение—явление, далеко нетипичное для американской специальной школы. Мы увидим дальше, что эта школа испытывает большие организационные и материальные трудности, которые делают профессию учителя специальной школы мало популярной и вынуждают открывать школы в малоприспособленных помещениях.

Одним из наиболее характерных требований специальной дидактики, широко пропагандируемым американскими педагогами (Стенли, Джекобсон, Фэрг и др.), является требование максимальной активности умственно отсталых детей в процессе их обучения и воспитания. Обучение должно базироваться на выполняемых учащимися опытах, на их наблюдениях, на восприятии фактов, явлений, ситуаций. Это требование распространяется не только на процесс обучения, но и на процесс формирования у учащихся навыков и привычек поведения. Все правила поведения усваиваются в конкретных ситуациях.

Активизация деятельности учащихся реализуется путем постановки перед ними дидактических, воспитательных или трудовых «проблем» в форме вопросов, задач, которые они должны разрешить. Эти «проблемы» могут быть поставлены перед целым классом, перед отдельной группой учащихся в зависимости от интересов детей и их возможностей. Решение «проблемы», выполнение задания может быть рассчитано на самые различные промежутки времени—от нескольких дней до нескольких месяцев.

Примерные «проблемы»-задания, которые выполняют учащиеся специальных школ:

- 1) Роль и обязанности отдельных членов семьи дома и на работе.
- 2) Какие механизмы-машины используются дома, в быту; их преимущество, правила безопасности при пользовании ими.
- 3) Подготовка дома к приему гостей.
- 4) Состав работников школ и их обязанности.
- 5) Одежда, ее виды, использование, сохранение.
- 6) Пища, ее виды, сохранение.
- 7) Виды городского транспорта, правила безопасности.
- 8) История данного штата.
- 9) Промышленность штата.
- 10) Профессии.
- 11) Бюджет семьи.

Некоторые «проблемы»-задания могут иметь характер общественной работы: участие в подготовке к празднику, измерение и фиксация температуры атмосферы и пр.

В ходе выполнения заданий учащиеся должны вести наблюдения, читать литературу, беседовать с разными лицами и т. д.

Учителям американской специальной школы не разрешается избыточно пользоваться речью. Американские педагоги выступают против превращения монологической речи в источник знаний. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для Свободного словесного выражения учащимися своих мыслей, чувств, желаний, действий.

Речевому развитию умственно отсталых детей придается исключительное значение. Детей учат слушать, говорить, писать, читать. Вся система обучения и воспитания должна содействовать этому. В первую очередь создаются условия для речевой деятельности на основе широкого использования наблюдений, интересных экскурсий, описания картин, пересказов прочитанных рассказов, проведения речевых игр, разговора по игрушечному телефону на свободную и заданную темы, слушания радиопередач, просмотра телевидения и оценки передач, бесед на свободные темы. Для преодоления застенчивости во время прогулок дети должны обращаться к старшим, чтобы узнать время, как пройти или проехать в то или иное место и т. д.

В связи с тем, что в американской специальной школе уделяется много внимания эмоциональному воспитанию отсталых детей, в специальной литературе пропагандируется принцип «нейтрализации» учебного материала и методов обучения. Под «нейтрализацией» понимают специальную обработку содержания учебного материала, его адаптацию в соответствии с особенностями умственно отсталых детей. Из урока, из всего процесса обучения рекомендуется исключить все, что может вызвать у детей излишние раздражения, возбуждения, тяжелые переживания. Исключается также то, что подавляет ребенка, порождает у него страх, тревогу, излишнюю мечтательность. В этих целях из используемых на занятиях литературных текстов рекомендуется исключить те моменты, которые могут вызвать тяжелые переживания. Рекомендуется предлагать сюжеты с благополучным концом.

Американские педагоги отмечают, что в большей степени нуждаются в обработке те материалы, которые передают современные острые драматические события. Если весьма трагичные события относятся к прошлому, дети воспринимают их не так остро.

Принцип «нейтрализации» разработан в американской педагогике подробно, применительно к различному материалу и составу учащихся. Так, например, американские педагоги считают, что рассказы и инсценировки, в которых представлены семейные идиллии, могут быть использованы только в тех случаях, если учащиеся сами живут в благоприятных условиях. Если же дети пребывают в суровых условиях и являются свидетелями грубости и нищеты, то идеальные картины быта могут, с точки зрения американских педагогов, вызвать лишь раздражение, протест. С их точки зрения, восприятие таких идиллий на фоне неблагоприятной собственной жизни окажет на детей отрицательное эмоциональное влияние, так как они будут еще глубже ощущать суровость окружающей их действительности.

Можно предполагать, что за подобной «нейтрализацией» скрывается более глубокий социальный и политический смысл—желание внушить учащимся мысль, что они не должны стремиться к благополучной и счастливой жизни.

В некоторых случаях учитель «нейтрализует» остроту, драматичность рассказа предупреждением: «Того, о чем мы будем читать, не было, не могло быть в действительности. Это придумано». Этот же принцип соблюдается на занятиях по арифметике, рисованию и во время проведения игр. Рекомендуются исключать сцены, действия, примеры, связанные с повреждениями, поломками вещей. Американские педагоги считают недопустимым, чтобы возбудимые дети были свидетелями или участниками разрушений. Меняются и условия игры, если в них заключены элементы, чрезмерно возбуждающие детей, вызывающие отрицательные эмоции.

Учителя избегают выражений, слов, которые могут быть искаженно истолкованы малышами, вызвать нежелательные ассоциации, связанные с вопросами пола.

Принцип «нейтрализации» имеет в виду исключение из усваиваемого материала всего того, что является посторонним по отношению к цели проводимых занятий.

Возникает вопрос: как педагогический принцип «нейтрализации» согласуется с теми картинами ужасов, насилий и убийств, которые не сходят с экранов телевизоров и кино, театров, со страниц американских комиксов? Надо полагать, что американская действительность порождает значительные трудности в реализации этого гуманного принципа, провозглашаемого прогрессивными американскими педагогами.

Приведенный выше обзор основных положений американской специальной педагогики свидетельствует о том, что она полностью основана на принципах прагматизма. Анализ содержания и методов воспитания и обучения учащихся специальных школ приводит к выводу, что американские дефектологи недооценивают значение систематического образования, игнорируют значение усвоения системы знаний. Подлинное образование подменяется процессом накопления учащимися личного опыта. Роль личного опыта явно преувеличивается, а роль учителя в процессе обучения умалется. Во всей системе обучения допускается крайний утилитаризм, упрощенчество, что снижает образованность учащихся за счет формирования деловых качеств личности. Эта педагогическая система вызывает у некоторых американских педагогов критическое отношение, но продолжает оставаться ведущей.

Положительным в американской специальной педагогике является привлечение учащихся специальной школы к разносторонней деятельности в школе и вне ее, активизация учащихся в процессе обучения и воспитания.

§ 6. Организационные трудности в осуществлении помощи умственно отсталым детям

Значительный рост числа умственно отсталых детей за последние два десятилетия поставил США перед лицом многих трудностей в отношении организации помощи этим детям. Из года в год большое число этих детей не обеспечивается специальным обучением. Одна из причин этого—отсутствие единых усилий в деле оказания помощи умственно отсталым детям. Каждый штат решает многие вопросы организации специального обучения по-своему. Федеральное правительство лишь стимулирует деятельность штатов в этой области, но не обеспечивает централизованного руководства вопросами специального обучения аномальных детей. Этими вопросами занимаются различного рода ассоциации—общественные организации, которые правомочны лишь рекомендовать штатам тот или другой подход к решению проблем специального обучения. Нет четкой согласованности и между этими организациями. Отсутствие четкой координации помощи умственно отсталым детям вносит ряд дезорганизующих моментов в это дело и тормозит развитие специального обучения.

Трудности в развитии специального обучения создаются также вследствие совершенно недостаточного финансирования государством специальных учреждений и отсутствия стабильности в субсидировании специального обучения. Из-за недостатка средств специальные школы в некоторых штатах вынуждены менять учебный план, сокращать программы. Это вызывает у работников специальных учреждений отсутствие уверенности в том, что они смогут остаться на этой работе. Отсюда отрицательное отношение к своей деятельности. Самая острая проблема специального обучения в США—это нехватка учителей для специальных учреждений. Она больше всего волнует в последние годы общественность США. По заявлению американских деятелей в области специального обучения работа в специальных школах пока малопривлекательна для учителей. Причиной этого является то, что труд учителей специальных школ мало оплачивается. Их заработная плата почти равна зарплате учителей обычной школы. Специальная школа отталкивает от себя учителей и вследствие организационной и методической путаницы, имеющей место в работе этой школы.

В последние годы принимаются энергичные меры по расширению подготовки учителей-дефектологов. Но опять же децентрализация в руководстве специальными школами приводит к тому, что каждый штат решает этот вопрос по-своему, каждый штат выдвигает свои требования к квалификации учителей. Осуществляется эта подготовка в колледжах при университетах и на курсах, которые не имеют единых учебных планов и программ.

В США ведется разносторонняя научно-исследовательская работа в области специального обучения умственно отсталых детей. Но вследствие разобщенности организаций и лиц, занятых этими исследованиями, и в связи

с отсутствием координации в этой области эффективность таких исследований значительно снижается.

Большинство этих исследований направлено на решение организационных и социальных вопросов. Предметом исследования являются, например, такие вопросы: состояние специального обучения в штатах, статистика умственно отсталых детей, рациональное распределение денежных средств на нужды специального обучения, мотивы заботы об умственно отсталых детях, преимущества школ-интернатов и школ экстернатных, роль семьи в воспитании умственно отсталых детей и др. Предметом исследования стал вопрос о роли штатов и федерального правительства в деле специального обучения.

Таким образом, в настоящее время к проблеме умственной отсталости привлечено внимание широких кругов общественности США. Однако в США не сложилась единая система теории и практики специального обучения умственно отсталых детей. США еще переживает период больших исканий организационных форм и методических путей воспитания и обучения умственно отсталых детей. Американские деятели в области исключительного детства ведут энергичную борьбу за расширение системы обслуживания умственно отсталых детей и высказали предположение, что к 1980 году будет решена проблема их полного охвата специальным обучением.

Глава 10

ОБЗОР СОСТОЯНИЯ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ ЗА РУБЕЖОМ В 70-Е ГОДЫ XX ВЕКА

§ 1. Усиление внимания к вопросам воспитания и обучения умственно отсталых детей после второй мировой войны

Следует отметить, что после второй мировой войны проблема воспитания и обучения умственно отсталых детей приобрела особую остроту и привлекла к себе внимание почти во всех странах мира. Уже осталось мало государств, где бы в той или другой форме, в тех или иных размерах не оказывалась помощь умственно отсталым детям. Вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей получили такое развитие вследствие ряда факторов.

В первую очередь это внимание к проблемам слабоумия обусловлено современным прогрессом в развитии производительных сил, народного образования, общей культуры и социальной жизни общества.

Указанный прогресс ведет к тому, что человечество предъявляет все более высокие требования к интеллектуальным качествам человека и его образовательному цензу.

Введение всеобщего обучения в развивающихся странах и повышение обязательного образовательного ценза в развитых странах ставят проблему дифференциации детей по их познавательным возможностям и соответст-

венно проблему дифференциации обучения. Все это способствует выявлению детей с легкими степенями умственной отсталости и пограничными с ней состояниями. В последнем случае речь идет о «детях с трудностями обучения». Эта категория в последние годы привлекает к себе наибольшее внимание.

В последние годы делаются попытки установить связь между уровнем детской смертности в разных странах и количеством детей с глубокими формами физического и психического недоразвития. Выявляется парадоксальное явление. При высокой детской смертности в первую очередь погибают дети, перенесшие вредности в эмбриональном периоде, при неблагополучных родах и в первые годы жизни в результате органических и функциональных заболеваний ЦНС, следовательно, умирают потенциальные слабоумные. Это характерно для стран с низким уровнем развития экономики, культуры, здравоохранения и просвещения.

В развитых странах уменьшение детской смертности происходит за счет выживаемости детей с патологией развития, что ведет к количественному росту детей с разной степенью слабоумия. Кроме выживаемости на рост числа аномальных детей оказывает влияние их высокая выявляемость. В развитых странах родители следят за физическим и психическим состоянием своих детей и обращаются за помощью к специалистам.

Активизация прогрессивных общественных сил, возросшее понимание социальной значимости и необходимости воспитания и обучения умственно отсталых, успехи в развитии народного образования, медицины, психологии, социологии и других наук содействуют расширению государственных мероприятий по оказанию помощи аномальным лицам в развитых капиталистических странах.

Успеху в совершенствовании системы воспитания и обучения умственно отсталых детей в послевоенные годы способствует и усиление контактов между дефектологами разных стран. Многочисленные международные конгрессы и конференции по вопросам воспитания и обучения умственно отсталых детей позволяют в ходе обмена мнениями вырабатывать некоторые общие принципы в этой работе.

В последние годы состояние помощи аномальным детям в той или другой стране стало в известной степени мерилем уровня развития в ней культуры, народного образования, здравоохранения, социальной помощи и т. д.

§ 2. Тенденции во взглядах на слабоумие и на состав учащихся специальных (вспомогательных) школ в 70-е годы XX века

В современных взглядах на проблему слабоумия в той или иной степени отражаются те направления ее решения, которые имели место на разных этапах исторического развития. Однако в связи с возросшим уровнем развития науки, в частности генетики, усовершенствованием методов исследования, использованием новейших технических средств диагностирования (например, энцефалографии, компьютерной томографии) и т. п.

появилась возможность по-новому осветить анатомио-физиологические и этиологические проблемы слабоумия.

Совершенно новые концепции выдвигаются теперь и представителями психологической науки. Возросла социальная и практическая значимость исследований слабоумных в связи с активизацией деятельности государств в области развития помощи аномальным детям.

Те тенденции, которые в настоящее время обнаруживаются во взглядах на слабоумие, в значительной степени зависят от приверженности той или другой группы исследователей к определенной философской концепции, к определенному мировоззрению.

Во взглядах на этиологию умственной отсталости зарубежные исследователи придерживаются разных точек зрения.

Одни обуславливают умственную отсталость органическими нарушениями мозга. Другие считают, что умственная отсталость может наступать и без таких нарушений. В качестве других причин умственной отсталости они называют неблагоприятные социальные, семейные, педагогические условия жизни ребенка.

Тех, кто считает, что умственная отсталость обуславливается органическими нарушениями, за рубежом именуют сторонниками медицинского направления в учении о слабоумии. Представители этого направления связывают органические нарушения центральной нервной системы с генетическими (эндогенными) и экзогенными факторами. К первым относятся случаи семейной, наследственной умственной отсталости, а также патологической беременности и родов. Ко вторым относятся только те, которые вызвали органические нарушения мозга в более позднем периоде развития ребенка.

Признается, что к слабоумным с генетической (эндогенной) этиологией относятся только глубокие формы—идиотия, имбецильность, а легкие формы (дебилы, мороны) обусловлены преимущественно экзогенными факторами.

Попытки классифицировать умственно отсталых детей на эндогенных и экзогенных не получили широкого признания за рубежом, так как замечено, что в большинстве случаев оба фактора действуют одновременно; кроме того, возникают большие трудности в отграничении тех и других.

Как уже отмечалось, в настоящее время за рубежом ведутся углубленные исследования клиники и генетики слабоумия. Однако при решении педагогических вопросов заметна тенденция игнорировать этиологические факторы. Высказывается мнение, что-поиски причин умственной отсталости имеют чисто научное значение и лишены практического смысла. Такое игнорирование этиологических факторов мотивируется тем, что каждый человек является продуктом наследственности и своей социальной среды. Эти факторы так взаимосвязаны, что попытка их отдифференцировать не может быть осуществлена на современном этапе развития науки.

В то же время среди ученых в последние годы возрастает стремление с большой осторожностью подходить к оценке интеллектуальных качеств ребенка, к диагностике умственной отсталости.

Также много внимания уделяется расширению и восстановлению социальных функций лиц с отклонениями в психофизическом развитии. Это находит выражение в движении за интеграцию обучения аномальных лиц и их «нормализацию».

Между тем в современных зарубежных исследованиях довольно отчетливо проявляются тенденции в понимании сущности, природы умственной отсталости и других более или менее эквивалентных понятий, объективно приводящие к необоснованному расширению круга лиц, на которых распространяются эти понятия. К этим тенденциям следует отнести ослабление клинического значения понятий «слабоумие», «умственная отсталость».

Больше того, намечается тенденция рассматривать сами понятия «интеллектуальность», «умственное развитие» не столько как качество познавательной деятельности, сколько как комплекс личностных особенностей, выражающихся в способности жить в условиях привычной для индивидуума социальной среды и быстро адаптироваться к изменяющимся новым условиям.

В свете такого понимания интеллектуальности ведущим признаком умственной неполноценности становится нарушение адаптивного поведения, при котором индивидуум не может в достаточной мере без посторонней помощи обеспечить себя материально.

Это ведет к тому, что понятие «умственная отсталость» становится чрезвычайно аморфным. Круг лиц, относимых к интеллектуально дефективным, необоснованно расширяется, поскольку на приспособленность человека к существованию в обществе влияет не только состояние интеллекта, но и другие психологические качества личности.

Было бы неправильным утверждать, что за рубежом не проводится клиническое изучение умственной отсталости, не уделяется внимание изучению этиологии и патогенеза этого состояния. Эти исследования ведутся, но они не объединены с социологическими, психологическими, педагогическими исследованиями в единую систему учения об умственной отсталости. Все эти аспекты изучения умственной отсталости существуют как бы самостоятельно, несколько изолированно друг от друга и порождают самостоятельные концепции во взглядах на умственную отсталость.

Большинство исследователей сходятся на том, что IQ является если не решающим фактором при диагностировании умственной отсталости, то во всяком случае достаточно надежным, объективным. Эти специалисты признают, что, если отбросить IQ как критерий отсталости, наступит хаос в понимании сущности умственной отсталости.

Сторонники социального критерия умственной отсталости ищут объективные методы определения социальных качеств личности путем социометрии; они разрабатывают особые тесты, с помощью которых исследуют эти социальные качества.

Острые дебаты ведутся вокруг вопроса о том, какой IQ считать верхней границей умственной отсталости и соответственно с помощью какого IQ

следует выражать те или другие степени интеллектуальной недостаточности. В послевоенные годы ярко выразилась тенденция считать границей между нормой и патологией более высокий IQ. Даже Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) в 1954 году стала относить лиц с IQ = 80—85 к «субнормальным». Отсюда следует, что к числу умственно отсталых надо отнести 16% всего населения. Явное завышение числа умственно отсталых на основе названного критерия привело к тому, что Комитет по психогигиене ВОЗ принял в 1967 году решение пересмотреть принятые раньше международные классификации болезней (МКБ) и критерии умственной отсталости. На заседаниях, проходивших в Женеве с 26 сентября по 2 октября 1967 года, ВОЗ категорически возразила против отнесения к умственно отсталым лиц с IQ = 80—85. ВОЗ признала целесообразным выделить следующие уровни умственной отсталости (индексы 311—314 по международной классификации болезней):

- 1) слабая умственная отсталость: IQ = 50—70;
- 2) умеренная умственная отсталость: IQ = 35—50;
- 3) тяжелая умственная отсталость: IQ = 20—35;
- 4) глубокая умственная отсталость: IQ — ниже 20.

Таким образом, верхней границей умственной отсталости был признан IQ = 70.

Несмотря на эти рекомендации ВОЗ, некоторые государства (США, ФРГ) продолжают распространять специальное обучение и на лиц с более высоким интеллектуальным коэффициентом.

Указанные выше критерии умственной отсталости (выраженные через IQ) ВОЗ признает ориентировочными, но не решающими. Не отказывается ВОЗ и от клинических критериев умственной отсталости, учитывающих характер задержки психического развития и ее этиологию.

Многие зарубежные специалисты считают более важной проблему прогнозирования различных форм умственной отсталости. Высказывается мнение, что в основе классификации слабоумия должны лежать не этиология или IQ, а перспективы развития и социальной адаптации или реабилитации. Иначе говоря, прогноз должен служить критерием для типологии слабоумия.

Исходя из перспектив развития слабоумных детей, в последние годы вводятся следующие их градации.

В США, Англии, ФРГ и в других странах термином «слабоумие» пользуются в тех случаях, когда дефективность признается неизлечимой, необратимой, несмотря на успехи, которые могут быть достигнуты в процессе тренировки и обучения.

Термином «умственная отсталость» обозначаются те состояния, которые в значительной степени могут быть преодолены при условии оздоровления окружающей ребенка среды и применения специальных педагогических средств.

Прогрессивные специалисты вынуждены признать трудности и большую ответственность при прогнозировании «обратимости» или «необратимости»

умственной отсталости. Они понимают, что ошибка в прогнозе может повлечь тяжелые последствия: слабоумному, признанному «необратимым», не будет оказана в полной мере педагогическая помощь. Поэтому рекомендуется прогнозировать не «обратимость» и «необратимость» умственной отсталости, а возможность продвижения индивидуума в образовательном отношении и в адаптации к среде.

По образовательным возможностям умственно отсталых разделяют на следующие категории:

- 1) неспособные заниматься в обычной школе и усвоить ее программу;
- 2) способные частично усвоить программу (начальную) обычной школы;
- 3) поддающиеся обучению в специальных учреждениях;
- 4) способные к тренировке и лечению в специальных учреждениях;
- 5) не поддающиеся тренировке.

С точки зрения общественной полезности умственно отсталых грубо разделяют на индивидуумов общественно полезных, общественно бесполезных, общественно вредных. Поскольку такая градация (вследствие ее упрощенности) не помогает решению вопросов организации общественной помощи слабоумным, вводятся более тонкие дифференциации умственно отсталых по их социальным качествам.

С этой точки зрения умственно отсталые подразделяются на следующие категории:

- 1) могут общаться с окружающими и обслуживать себя;
- 2) могут общаться с окружающими, но нуждаются в помощи по самообслуживанию;
- 3) могут частично своим трудом окупить свое содержание, но нуждаются в опеке;
- 4) могут полностью своим трудом окупить свое содержание, но нуждаются в опеке;
- 5) могут полностью содержать себя и жить самостоятельно;
- 6) не могут общаться с окружающими и нуждаются в полном уходе;
- 7) нуждаются в изоляции, социально опасны.

Наибольшей критике в зарубежной литературе подвергается классификация слабоумных по степени отсталости на идиотов, имбецилов и дебилов (моронов). Многие справедливо считают эту классификацию неприемлемой главным образом из-за затруднений в диагностировании пограничных состояний между идиотией и имбецильностью, между имбецильностью и дебильностью. Признается, что под эту классификацию подходят крайние формы идиотии и дебильности и некоторые формы имбецильности. В связи с этим внутри каждой степени умственной отсталости выделяются дополнительные категории—низкая, средняя, высокая степень идиотии, имбецильности, дебильности.

Деление слабоумных по этим степеням рассматривается только как административная мера, необходимая при решении соответствующих юридических вопросов, формулировании положений государственных актов.

Таким образом, понятие *умственная отсталость* не имеет четких определений. Оно смешивается со многими другими состояниями, при которых возникают затруднения в приспособлении личности к окружающей среде. Интеллектуальный компонент в характеристике умственной отсталости не является решающим.

Введение понятия *дети с трудностями обучения* следует рассматривать как весьма прогрессивное явление. Благодаря этому понятию умственная отсталость отграничивается от состояний, обусловленных эмоциональными и соматическими факторами.

Дети с трудностями обучения занимаются по сравнительно облегченным программам. Некоторые из них посещают специальные классы при массовых школах; другие учатся в обычных классах. В ряде государств для этих детей создаются специальные школы. Благодаря таким мерам решается проблема дифференциации обучения с учетом психофизических возможностей учащихся.

В прямой зависимости от того или другого понимания сущности интеллектуальной неполноценности, ее природы, а также от взглядов на задачи вспомогательной (специальной) школы находятся методы диагностирования умственной отсталости и организация отбора учащихся этих школ. Правда, вокруг вопросов отбора учащихся специальных школ ведутся острые споры.

В тех странах, где при отборе детей во вспомогательную школу игнорируется роль клинического фактора, врачебное обследование, если оно вообще проводится, играет второстепенную роль. Для зачисления ребенка во вспомогательную школу достаточно найти подтверждение его отставания в умственном развитии от его сверстников. Несмотря на рост возражений против чисто тестового обследования детей, при описываемом подходе основным критерием отсталости ребенка является /2.

Наиболее популярной современной тестовой системой, принятой в США и в других странах, где ведется измерение /(), следует признать так называемую *Векслеровскую шкалу (шкалу) для измерения умственных способностей*. Эта шкала имеет несколько вариантов: шкала для детей, шкала для взрослых разных возрастных групп. Первый вариант этих тестов, известный как шкала Векслера—Белльвью, был разработан в 1939 году для детей и в дальнейшем усовершенствовался.

Шкала Векслера для детей в последней модернизации имеет 10 групп заданий (пунктов), из них 5 вербальных, 5 действенных.

Вербальная шкала включает задания, с помощью которых стремятся:

- 1) установить уровень образованности, эрудированности (общая информация);
- 2) измерить практические суждения—что нужно сделать при определенных обстоятельствах (как у Бинэ);

1) В нашей стране учащихся с такого рода психолого-педагогическими характеристиками называют *детьми с задержкой психического развития*.

3) измерить арифметические способности—предлагается выполнить устно различные счетные операции;

4) установить сходство между предметами;

5) выявить запас слов, словарь, умение объяснить значение слов.

Действенная шкала предусматривает:

1) завершение картин, в которых недостает какого-то элемента;

2) размещение картин в последовательности, соответствующей содержанию предлагаемого рассказа;

3) моделирование—из набора плоских деталей предлагается смонтировать определенную фигуру;

4) конструирование объемных фигур из блоков (измерение пространственной ориентации);

5) нахождение выхода из лабиринта.

Современные тестологи видят достоинство Векслеровской шкалы в ее универсальности: она учитывает способности, жизненный опыт и отражает все виды мыслительной деятельности.

Организация отбора учащихся специальных школ за рубежом отличается большим разнообразием.

В некоторых государствах (Англия, Япония, Бразилия и др.) все дети при поступлении в школу проходят тестовое обследование с целью выявления тех, кто с принятой в этих странах точки зрения отклоняется от нормы. Детей, признанных аномальными, помещают в особые условия с первых дней их обучения в специальных классах при обычных школах или в специальных школах или же направляют на дополнительное медико-педагогическое обследование, после которого окончательно решается вопрос о типе учреждения, в которое они должны быть помещены.

В большинстве стран нуждающихся в специальном обучении детей выявляет учитель в процессе их обучения в обычной школе. Затем детей направляют на обследование в специальные медико-психологические центры, постоянные комиссии и другие организации.

Из этого обзора мы видим, что во всех странах решающим фактором при переводе ребенка в специальные школы является низкий коэффициент интеллектуального развития. Однако, как уже отмечалось выше, в последние годы высказывается ряд критических замечаний в адрес тестового метода обследования ребенка. В результате растет число стран, которые, используя тесты в качестве основного метода диагностирования умственной отсталости, дополняют его педагогическим, психологическим и клиническим изучением ребенка.

Дефектологи большинства бывших социалистических стран рассматривают вспомогательную школу как учебное заведение только для умственно отсталых детей, а умственную отсталость—как атипичное развитие ребенка, обусловленное органическими нарушениями центральной нервной системы. Поэтому вопрос о приеме ребенка во вспомогательную школу решается на основании комплексного медико-педагогического обследования. Важно,

что психологические, педагогические и клинические данные имеют равную диагностическую значимость. Поставить диагноз «умственная отсталость» и направить ребенка во вспомогательную школу можно только после того, как педагог и психолог установят факт интеллектуальной недостаточности, а врачи—патологию высшей нервной деятельности.

В нашей стране в качестве дополнительного метода психологического изучения ребенка применяют тестовое обследование. Но его диагностическая функция ограничена.

§ 3. Цели, задачи и принципы воспитания и обучения умственно отсталых детей

Социальная адаптация и реабилитация слабоумных, которая позволяет им жить и трудиться в обычных условиях, рассматривается всеми государствами мира как конечная цель их воспитания и обучения.

Сущность социальной адаптации и реабилитации умственно отсталых детей понимается специалистами разных стран не совсем одинаково. Однако можно назвать ряд разделяемых всеми педагогических принципов.

Так, работники специальных учреждений для умственно отсталых детей большинства стран мира признают необходимым:

- 1) развивать у умственно отсталых детей активность; самостоятельность и уверенность в своих силах;
- 2) формировать чувства детей;
- 3) максимально индивидуализировать процесс обучения;
- 4) разнообразить методы обучения;
- 5) в большей (чем в массовой школе) степени конкретизировать изучаемый учебный материал;
- 6) широко использовать игровую деятельность (особенно на первых годах обучения умственно отсталых детей);
- 7) осуществлять более тесную связь умственного и физического воспитания;
- 8) придать обучению ярко выраженную жизненную направленность;
- 9) предоставить учителю значительную свободу в определении объема изучаемого материала;
- 10) обеспечить умственно отсталым возможность проводить много времени среди нормальных детей.

Последний принцип в связи с развитием интегрированной системы воспитания и обучения аномальных детей имеет за рубежом особую популярность.

Как уже отмечалось выше, за рубежом ширится движение против закрытых специальных учреждений, изолирующих умственно отсталых детей от обычной социальной среды. Преимущество отдается обучению умственно отсталых детей в специальных классах при обычных школах или в учреждениях семейного характера.

Все без исключения государства признают, что трудовому обучению должно отводиться много места в социальной реабилитации, как бы широко или узко ее ни понимали. Различные страны своими путями осуществляют трудовую подготовку учащихся специальных учреждений и наполняют ее специфическим содержанием.

Ни у кого не вызывает сомнения необходимость обучения учащихся специальных школ ручному труду. Однако по вопросу о профессиональной подготовке этих учащихся высказываются различные точки зрения. Многие страны выражают сомнение в целесообразности осуществлять профессиональное обучение в специальных школах. Предполагается, что специальная школа должна обучать элементарному ручному труду без какой бы то ни было профессиональной направленности. Это мотивируется тем, что будто бы ранняя профессионализация сковывает человека, ограничивает его жизненные возможности. Большинство стран мира обеспечивает трудовую подготовку умственно отсталых в специальных центрах, профессиональных школах. Срок обучения в них—от одного года до четырех лет.

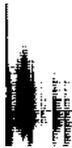
Характер, виды профессий, которыми овладевают умственно отсталые дети в разных странах, не отличаются большим разнообразием. Они зависят от экономических, географических и этнографических условий. Среди этих профессий можно назвать швейное, столярное, слесарное, ткацкое, строительное, поварское и пекарское дело, а также домоводство. Широкое распространение получает сельскохозяйственное профессиональное обучение и подготовка для работы в сфере обслуживания (посыльные, курьеры, привратники и пр.).

Почти все страны испытывают затруднения в трудоустройстве умственно отсталых юношей и девушек. Эти трудности проистекают из того, что в одних странах профессиональная подготовка умственно отсталых вообще не осуществляется, в других—эта подготовка явно недостаточна, чтобы найти место приложения для их рабочих рук. Кроме того, трудоустройство оканчивающих специальные школы осложняется тем, что в законодательстве большинства стран нет положения, обязывающего принимать на работу умственно отсталых. Таким образом, все вопросы трудоустройства зависят от инициативы школ, родительской общественности.

Американские, английские и другие социологи отмечают, что проблема трудоустройства умственно отсталых будет все более усложняться в связи с повышением требований к интеллектуальному уровню рабочих. Они признают, что выпускники специальных школ смогут найти применение своим силам только в сфере обслуживания.

Одним из важнейших показателей состояния государственной заботы об умственно отсталых детях является обязательность их обучения.

В последние годы появляется все больше государств, в которых специальным законодательством обязательное обучение детей школьного возраста распространяется и на детей умственно отсталых.



Однако в ряде стран дело обучения и воспитания аномальных детей еще не стало полностью государственным. Как правило, государства не выделяют достаточных ассигнований на нужды обучения аномальных детей. Они стремятся переложить большую часть забот об аномальных детях на плечи общественности, благотворительности.

В решении проблемы воспитания и обучения умственно отсталых в этих государствах проявляется явное противоречие: законами ряда стран введено обязательное обучение умственно отсталых детей, но не изданы законы, обязывающие соответствующие власти открывать специальные учреждения для этих детей. В результате сводится на нет смысл закона об обязательном обучении.

В результате такой позиции государственных органов по вопросу воспитания и обучения умственно отсталых детей многие из них лишены возможности получать образование.

§ 4. Деятельность международных организаций по развитию помощи умственно отсталым лицам в 70-е годы XX века

Возрастание социальной значимости проблемы воспитания и обучения детей с недостатками интеллекта, наличие больших трудностей в ее решении делают эту проблему международной. Многие государства испытывают потребность в выработке каких-то международных принципов, которые могли бы быть положены в основу их деятельности в области специального обучения умственно отсталых детей и морально стимулировали бы эту деятельность. Некоторые государства нуждаются не только в моральной поддержке, но и в материальной и консультационной помощи. В связи с этим проблемы обучения умственно отсталых детей стали предметом внимания многих международных организаций, функционирующих под эгидой ООН. В их числе ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Отдел специальных служб ООН, Отдел реабилитации ООН, Международная организация труда (МОТ), Международная лига обществ помощи умственно неполноценным лицам и др.

Усилия этих организаций в основном направлены на решение следующих проблем: выявление биологических и социальных причин умственной отсталости; изучение распространенности умственной отсталости; разработка методов и критериев диагностирования умственной отсталости; определение долга общества, государства в отношении умственно отсталых; изучение путей совершенствования системы помощи умственно отсталым лицам всех возрастов; определение путей социальной адаптации и реабилитации умственно отсталых; разработка правового положения взрослых умственно отсталых; оказание помощи развивающимся странам в деле обслуживания умственно отсталых; унификация терминов, относящихся к различным аспектам умственной отсталости, и др.

Возрастающее сотрудничество между государствами в области специального обучения умственно отсталых детей с наибольшей глубиной и после-

довательностью продемонстрировала проходившая в Женеве (1960 г.) 23-я Международная конференция по народному образованию. В работе этой конференции активное участие приняла советская делегация дефектологов. Конференция выработала ряд рекомендаций министерствам народного образования по вопросу организации специального обучения умственно отсталых детей. Эти рекомендации в своих основных частях отражают наиболее прогрессивные устремления дефектологов мира в данной области и не потеряли своей актуальности до последнего времени. Они оказывают положительное и стимулирующее влияние на развитие помощи умственно отсталым детям в течение многих лет.

Рекомендации конференции основываются на следующих главных принципах:

1. Право на образование, провозглашенное Всеобщей декларацией прав человека, распространяется на всех людей, включая и наименее одаренных.

2. Умственно отсталые представляют для народа экономическое, социальное и культурное бремя. Значительная часть умственно отсталых могла бы быть полезными гражданами, если бы они получили надлежащее образование.

3. С целью получения образования должны быть использованы все способности умственно отсталых.

4. Достижения в области медицины, психологии и лечебной педагогики позволяют выявить умственно отсталых детей и организовать их обучение при помощи методов, основанных на дифференциации и индивидуализации обучения.

5. Дифференцированное обучение не должно приводить к полной изоляции умственно отсталых детей от общества нормальных людей.

Исходя из этих принципов, конференция рекомендует:

1) по возможности раньше, еще в дошкольном возрасте, выявлять умственно отсталых детей;

2) выявлять умственную отсталость с помощью таких методов, которые обеспечивали бы предельную объективность, исключаящую, в частности, смешение органической умственной отсталости с кажущейся умственной отсталостью;

3) при выявлении умственной отсталости учитывать и поведение детей в семейной, социальной и школьной среде;

4) принимать решение об исключении ребенка из обычной школы после предшествующего ему наблюдения;

5) исходить из того, что все умственно отсталые дети имеют такое же право на образование, как и другие дети;

6) осуществлять принцип обязательности образования умственно отсталых, исходя из возможностей органов народного образования той или иной страны. Длительность обучения умственно отсталых не должна быть меньше, чем длительность обязательного обучения;

7) давать умственно отсталым бесплатное образование даже в том случае, если специальное обучение требует значительных финансовых расходов;

родителей и опекунов нужно привлекать к участию в некоторых школьных или внешкольных мероприятиях;

20) создавать дополнительные курсы и учебные мастерские с длительными периодами обучения, если специальная школа не может дать настоящего профессионального обучения;

21) увеличивать количество мероприятий, облегчающих приспособление к повседневной жизни и обычным рабочим условиям; в некоторых странах было бы полезно прибегнуть к зачислению на работу в самой школе, где умственно отсталый ребенок работал бы неполный рабочий день под контролем школы;

22) помогать умственно отсталой молодежи в трудоустройстве;

23) осуществлять за умственно отсталыми надзор и после того, как они окончили школу; с этой целью следует развивать соответствующие частные и официальные учреждения, которые поддерживали бы контакты с умственно отсталыми и их семьями, обеспечивали бы их социальную защиту;

24) учителю и воспитателю необходимо проявлять терпение, такт, преданность делу, без чего даже самая совершенная специализированная подготовка может оказаться бесполезной;

25) ввиду того, что обучение умственно отсталых имеет большую специфику, необходимо дать возможность учителям получать подготовку на специальных курсах с достаточно длительным сроком обучения. Желательно, чтобы эти учителя периодически проходили курсы усовершенствования;

26) поскольку воспитатели, занимающиеся с детьми во внешкольное время, играют основную роль в развитии ребенка, уместно и для них предусмотреть специализированную подготовку, как это уже практикуется в некоторых странах;

27) заработная плата учителей и воспитателей специальных школ должна быть сравнительно выше, так как их труд более тяжел и требует дополнительной подготовки;

28) ввиду необходимости сохранить тесные связи между обычным и специальным образованием, а также в связи с тем, что у многих учителей обычных школ в классе могут оказаться дети, которым учение дается с большим трудом, совершенно необходимо, чтобы все учителя и инспектора обычных школ получали точную информацию о проблемах умственной отсталости;

29) комплектовать инспекторов специального обучения, насколько это возможно, из числа учителей специальных школ;

30) было бы полезно, чтобы ЮНЕСКО, действуя совместно с международными органами, занимающимися проблемами умственной отсталости, и специалистами, как можно скорее определило терминологию, касающуюся основных категорий неприспособленных детей.

I Эти рекомендации служат хорошей основой для определения задач и перспектив дальнейшего совершенствования системы воспитания и обучения умственно отсталых детей во всех странах мира.

Большая роль в координации усилий специалистов всех стран мира в области изучения причин, сущности и классификации умственной отсталости принадлежит Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ).

В ряде вопросов концепции этой организации не совпадали с точкой зрения советских дефектологов. Главное расхождение состояло в оценке роли психометрии в диагностике умственной отсталости. Остановимся на рекомендациях ВОЗ, которые отражали наиболее существенные тенденции во взглядах на проблемы умственной отсталости в 70-е годы XX века.

ВОЗ признает, что концепция, связывающая умственную отсталость только с органическими поражениями мозга, недостаточно обоснована. Известно, что органические поражения мозга могут и не вызывать интеллектуальной недостаточности. Вместе с тем встречаются случаи умственной отсталости при явном отсутствии органической этиологии.

ВОЗ признает, что связывать этиологию умственной отсталости с органическими нарушениями ЦНС можно лишь в случаях глубокой отсталости.

В связи с этим ВОЗ подразделяет умственную отсталость на глубокую («патологическую», или «клиническую») и слабую. Последняя именуется «аклинической» или «субкультурной». Причины этой умственной отсталости лежат в социальных условиях жизни ребенка. При этом не отрицается возможное влияние каких-то экономических факторов.

ВОЗ привлекает внимание к необходимости отграничения умственной отсталости от сенсорных нарушений, задержек развития, речевой патологии и шизофрении.

Во всех своих документах ВОЗ ратует за раннюю диагностику и педагогическую помощь умственно отсталым детям. Последняя должна оказываться в семье под руководством специалистов. ВОЗ считает это важным для снятия тех отрицательных эмоций, которыми сопровождается пребывание совсем маленького ребенка в специальных учреждениях.

ВОЗ придерживается традиционных взглядов на методы диагностики умственной отсталости. Важнейшим методом диагностики умственной отсталости эта организация признает психометрию (измерение ψ). В основу своих классификаций умственной отсталости кладется величина ψ .

Если психометрия и может привести к ошибкам в диагнозе умственной отсталости, то это с принятой ВОЗ точки зрения не является следствием порочности тестового метода. Возможные ошибки—результат несовершенства стандартизации этого метода и корреляции показаний психометрии с другими факторами, в частности с социальными характеристиками обследуемых детей. Отождествление же умственной отсталости с социальной некомпетентностью, как это допускается в ряде стран, ВОЗ отвергает.

Представляет большой интерес и позиция ВОЗ в вопросах социальной и трудовой реабилитации и адаптации умственно отсталых лиц. ВОЗ правильно подчеркивает, что успех в социальной адаптации и реабилитации слабоумных зависит не столько от степени овладения той или другой квалификацией, сколько от их личностных качеств, адекватности реакций и поведения, от

умения устанавливать нормальные взаимоотношения, с окружающими, правильно воспринимать замечания и критику.

ВОЗ выступает за устранение каких бы то ни было юридических препятствий на пути трудоустройства слабоумных лиц.

Профессионально-трудовая подготовка умственно отсталых должна осуществляться в системе общего профессионального обучения. Это позволит расширить сферу применения труда умственно отсталых и готовить их к работе в обычных условиях.

Таким образом, ВОЗ наряду с ЮНЕСКО разрабатывает ценные конструктивные рекомендации по совершенствованию системы помощи умственно отсталым лицам.

Выводы

Со второй половины XIX века проблеме обучения и воспитания умственно отсталых детей отводится значительное место в системе народного образования в наиболее развитых странах Европы и в США. Проблема умственной отсталости привлекает к себе внимание педагогов, врачей, психологов, общественных деятелей. Основным объектом изучения и обучения становятся дети с легкими степенями отсталости. Это обусловлено тем, что в связи с введением в этих странах всеобщего обучения возникла необходимость бороться с второгодничеством и отсевом учащихся из обычных школ.

В результате поисков путей борьбы с этими двумя факторами возник новый тип учебного заведения—вспомогательная или специальная школа для умственно отсталых детей. Начало этой форме обучения было положено в Германии; затем она распространилась и в других странах.

Развитие такой системы обучения объяснялось прежде всего опасением общества, что отчисленные из массовой школы умственно отсталые подростки могут легко пополнить ряды антисоциальных, преступных элементов. Учитывалось и то, что обученные умственно отсталые лица смогут стать дешевой рабочей силой, в которой нуждалась бурно развивавшаяся промышленность.

В каждой стране складывалась своя система воспитания и обучения умственно отсталых детей, свои принципы организации учебно-воспитательного процесса. Между тем можно указать на положения и тенденции в этой области, которые являлись общими для всех стран на первых этапах развития вспомогательного (специального) обучения умственно отсталых детей.

1. Специальное обучение распространяется на всех детей, которые испытывают затруднения при обучении в массовой школе. Причины затруднений при этом значения не имеют.

2. Использование при отборе в специальные школы психометрических методов обследования ведет к увеличению контингента этих школ.

3. Вспомогательные школы работают по несколько адаптированным программам обычной начальной школы, при этом программам придается большая жизненная, практическая направленность.

4. В качестве специфической задачи вспомогательной школы выступает сенсомоторное развитие учащихся путем использования системы специальных упражнений—психической ортопедии.

5. С первой четверти XX века во вспомогательных школах возрастает социальная направленность воспитания и обучения. Это выражается во внимании к формированию у учащихся социальных качеств личности.

6. Система обучения умственно отсталых детей все более дифференцируется применительно к разному уровню их интеллектуального недоразвития.

7. После второй мировой войны проблема обучения детей с недостатками речи привлекает все большее внимание со стороны государственных органов, а также функционирующих под эгидой ООН международных организаций.

8. Расширяется число стран, в которых осуществляется обслуживание умственно отсталых лиц.

9. В государствах Восточной Европы, ставших после второй мировой войны на путь кардинальных преобразований социальной жизни, совершенствования системы народного образования, деятельность по обслуживанию аномальных детей особенно активизировалась: расширяется и дифференцируется система специальных учреждений, продуктивно ведется научно-исследовательская работа, улучшается подготовка педагогических и научных кадров.

10. В ряде стран наблюдается тенденция к ослаблению медицинского подхода при изучении и диагностировании четких форм умственной отсталости и пограничных с ней состояний.

11. В качестве конечной цели специального обучения аномальных лиц во всех странах мира выдвигаются их социальная адаптация и реабилитация.

12. Заметна тенденция обучать и воспитывать аномальных детей в условиях обычных школ.

Это решается за счет того, что самостоятельная специальная школа становится учреждением для детей с глубокими степенями отсталости, а для детей с легкими проявлениями интеллектуальной недостаточности создаются специальные классы при обычных школах.

Предыдущий анализ состояния воспитания и обучения умственно отсталых детей за рубежом позволяет выделить некоторые, наиболее острые и менее решенные проблемы в этой области:

1. Еще не найдены достаточно объективные методы выявления умственно отсталых детей, нуждающихся в специальном обучении. Существующая система отбора детей, при которой ведущим методом является тестовое испытание—измерение интеллектуального коэффициента, не удовлетворяет те страны, где этот метод в течение почти полувека применялся очень широко.

2. Еще не решены и вызывают споры и противоречивые толкования определения и классификации умственной отсталости и других форм интел-

лектуальной недостаточности. Поэтому нет унификации и в терминологии, обозначающей виды и степени интеллектуальной недостаточности.

3. Не решена проблема охвата специальным обучением всех нуждающихся в этом детей и особенно детей, проживающих в сельских местностях.

4. Нуждается в кардинальном усовершенствовании система профессионально-трудовой подготовки учащихся специальных школ. Во многих странах учащиеся специальных школ не овладевают профессиональными навыками, а существующие дополнительные профессиональные надстройки обслуживают лишь небольшую часть оканчивающих специальные школы.

5. При устройстве на работу выпускники специальных школ испытывают большие трудности.

6. Нередко развитие специального обучения существенно ограничивается вследствие нехватки квалифицированных учительских кадров и недостаточного финансирования государством специальных учреждений.

Хочется думать, что дальнейшее возрастающее внимание к нуждам специального обучения, которое диктуется не только гуманными соображениями, но и социальной, экономической и культурной необходимостью, а также крепнущее сотрудничество между исследователями всех стран будут благоприятствовать более успешному решению всех проблем воспитания и обучения аномальных детей.

Часть III

ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ ДО ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Глава 11

БОРЬБА РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ ЗА ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРИЗРЕНИЮ, ЛЕЧЕНИЮ И ВОСПИТАНИЮ СЛАБОУМНЫХ

В начале девяностых годов среди небольшой части русского общества, именующих себя национал-патриотами, Российским Собором, обществом «Память», наблюдается тенденция идеализировать русское самодержавие, не видеть ту сословную дифференциацию, которая определяла социальную политику в жизни русского общества. Новые монархисты не хотят признавать, что самодержавная Россия проявляла большую косность в отношении социальных проблем и потому отставала в их решении от многих зарубежных стран. Критика социальной политики царского правительства исходила не только от большевиков, но и от различных прогрессивных сил общества, далеких от антимонархических взглядов.

Косность и равнодушие проявлялись и в области помощи аномальным детям. Вследствие этого Россия позже других европейских государств приступила к осуществлению государственных, подчеркиваемых государственных, мероприятий по призрению, воспитанию и обучению умственно отсталых детей.

Такое положение аномальных детей в царской России не могли облегчить те несколько актов, которые в разное время издавались в России и должны были продемонстрировать заботу об убогих, но, как мы увидим дальше, на самом деле носили символический характер. Более высокой оценки заслуживают те мероприятия, которые осуществляла русская церковь в древнее время и в последующие годы.

Но Россия—это не только самодержавие, не только чиновничий, бюрократический аппарат, Россия—это многомиллионный народ, передовые представители которого не прекращали борьбы за политическое, экономическое и культурное преобразование России в целом и за удовлетворение насущных нужд просвещения и здравоохранения.

Борьба общественных сил за преобразование России нашла свое отражение

и на таком, казалось бы, скромном участке социальной и культурной жизни, каким является общественная помощь слабоумным. Русская общественность проявляла много инициативы, творчества, настойчивости, чтобы преодолеть косность правительства в данной области, и выдвинула много интересных, самобытных идей, намного опередивших дефектологическую мысль Запада. Отечественные педагоги и врачи внесли большой вклад в клиническое и психологическое изучение проблемы слабоумия и в разработку теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых детей.

Интересно отметить, что борьба за развитие общественной помощи слабоумным в России всегда рассматривалась как часть общеполитического, социально-экономического преобразования всей жизни России.

История воспитания и обучения умственно отсталых детей в России по существу началась с конца XIX века. В предыдущее время можно лишь указать на некоторые факты, имеющие косвенное отношение к интересующему нас вопросу, но в какой-то степени подготовившие общественное мнение, и некоторые организационные условия к' осуществлению в России воспитания и обучения слабоумных.

§ !• Первые государственные акты, касающиеся слабоумных

Первые на Руси официальные документы, касающиеся слабоумных, относятся к X веку, когда князь киевский Владимир Святославич в утвержденном им в 996 году Уставе о православной церкви обязывал церковь заботиться об убогих, нищих и юродивых.

О том, что церковь и, в частности, монастыри первыми стали опекать юродивых, слабоумных, подтверждает и «Повесть временных лет» — летопись киевского летописца Нестора, относящаяся к 1074 году. В ней сказано: «Аще кто коли приносяще детищ болен кацем либо недугом одержим, приносяху в монастырь».

Имеется ряд указаний, что в Киево-Печерской лавре уже в XI веке было убежище для слабоумных.

В Древней Руси слабоумные были окружены ореолом святости и таинственности. Простой народ считал призрение «дурачков», «блаженненьких» угодным Богу делом. Историк В. Ключевский в своей книге «Добрые люди Древней Руси» пишет: «Московская немощная улица XVII века была очень неопрятна: среди грязи — несчастье, праздность и порок сидели, ползали и лежали рядом; нищие и калеки вопили к прохожим о подаянии...» .

Слабоумные, юродивые, скитавшиеся по дорогам Руси, причиняли народу много зла. Они были виновниками поджогов и других преступлений. Становилось очевидным, что сентиментальное отношение к ним таило определенную общественную опасность. Возникла общественная необходимость в изоляции слабоумных.

1) Ключевский В. Добрые люди Древней Руси.—М., 1896.—С. 25.

Первые попытки принять официальные меры по борьбе с нищенством и бродяжничеством делались в России в царствование Федора Алексеевича (1676—1682). В последний год его царствования был издан указ, который должен был регулировать меры общественного призрения. До этого времени призрением занимались только церковь и монастыри. Этот указ запрещал нищим, убогим и юродивым бродить по улицам и дорогам. Он обязывал открывать для них «шпитальни» и богадельни. В результате этого указа в России в дополнение к тем убежищам для убогих, что имелись при монастырях, стали открываться первые учреждения общественного призрения—богадельни.

Первые русские государственные акты о слабоумных относятся к XVI веку. При Иване Грозном в 1551 году в «Стоглавый судебник» была внесена статья о необходимости попечения нищих, больных и тех, «кои одержимы бесом и лишены разума». Этим лицам рекомендовалось помещать в монастыри, чтобы они не были «пугалом для здоровых». Однако этот закон не имел широкого применения. Более того, в царствование Алексея Михайловича (1645—1676), по данным Ю. Каннабиха, на Руси, как и в католической Европе, запылали костры, куда бросали людей, обвиняемых в колдовстве; среди них оказывались и юродивые.

Законодательный акт о правовом положении слабоумных в России был принят в царствование Федора Алексеевича в 1677 году. Этот акт лишал права управлять своим имуществом глухих, слепых, пьяниц и глупых.

В дальнейшем Петр I стремился осуществить ряд таких мероприятий, в результате которых государство могло бы осуществлять контроль за деятельностью учреждений общественного призрения. Петр I обратил внимание на то, что призрение в монастырях и богадельнях открывает возможность для разных злоупотреблений со стороны лиц, обслуживающих эти учреждения, и содействует развитию тунеядства среди лиц, пользующихся призрением. В связи с этим Петр I обязал выяснять, кого содержат монастыри. Он требовал удалить из монастырей трудоспособных убогих, а лиц, симулирующих увечья, болезни, бить батогами. Всех нищих он приказал возвращать к месту жительства, чтобы их кормили помещики этих мест и местные власти. На борьбу с тунеядством были направлены и указы Петра I «о дураках». Петром I был разработан проект указа о создании госпиталей для душевнобольных, в которых должны были помещаться и ненормальные заброшенные дети. Но этот указ не был претворен в жизнь.

Обычай призывать слабоумных в монастырях особенно распространился при Петре I. Это объясняется тем, что некоторые бояре с целью избавить своих сыновей от государственной службы, к несению которой их обязывал Петр I, стали под видом «дураков» помещать своих детей в монастыри. Петр I вынужден был принять меры, предупреждающие злоупотребление системой призрения слабоумных в монастырях. В числе таких мер были указы «о дураках», имевшие целью пресечение возможной симуляции.

Петр I запретил посылать в монастыри «дураков» без предварительного их освидетельствования. В своих указах он называл признаки, на основании которых следует судить о том, является ли обследуемый действительно умственно ненормальным. «Дураками» он считал тех, кто «отповеди учинить не могут; не годятся ни в какую науку и службу; недвижимое к пустому приводят; беспутство расточают». Когда и эти меры по борьбе с симуляцией не дали ожидаемых результатов, Петр I ввел запрет «дуракам» жениться и наследовать имущество. Очевидно, эта мера оказалась более действенной.

Все приведенные выше высказывания в защиту слабоумных, а также попытки призывать их в монастырях сыграли определенную роль в формировании гуманистических настроений в обществе, но не меняли фактического положения слабоумных. Общество не признавало за собой обязанностей по отношению к слабоумным.

В 1761 году к этому вопросу возвращается Петр III, который дал указание: «Безумных не в монастыри отдавать, но построить на то нарочитый дом, как на то обыкновенно в иностранных государствах учреждены долгаузы»¹. И этот указ не был выполнен.

Впервые замысел о создании домов для душевнобольных осуществился лишь в царствование Екатерины II, издавшей в 1775 году «Указ об учреждении Приказов общественного призрения».

Этот указ сыграл положительную роль в дальнейшем развитии в России лечебных учреждений, благотворительных заведений и школ. Согласно указу в России создается ряд учреждений для призрения инвалидов, сирот, душевнобольных и других лиц, нуждавшихся в специальных домах. Приказу общественного призрения поручается попечение и надзор за народными школами, сиротскими домами, госпиталями и больницами, богадельнями, домами неизлечимых больных и сумасшедших, работными и смирительными домами. Указ определяет требования ко всем этим учреждениям.

Упомянутый указ официально узаконил эти учреждения. Однако для его реализации на практике в России делалось очень мало. В конце XVIII—начале XIX века было открыто лишь несколько домов для душевнобольных. В 1776 году был открыт дом для душевнобольных в Новгороде, в 1779—при Обуховской больнице в Петербурге, в 1785 открылась Преображенская больница для душевнобольных в Москве.

Этот указ Екатерины II и первые больницы для душевнобольных имеют очень далекое отношение к вопросам призрения слабоумных. Дело в том, что указ не предусматривал открытия учреждений для слабоумных. В больницы же для душевнобольных слабоумных детей помещали редко.

1) См.: Ю д и н Т. И. Очерки истории отечественной психиатрии.—М., 1951.—С. 30.

§ 2. Влияние русского революционно-демократического движения на формирование гуманного отношения русского общества к слабоумным

Прошло более века, прежде чем на умственно отсталых детей обратила внимание русская общественность. Это произошло в период русского революционного демократического движения 40—60-х годов XIX века. Это движение, возглавлявшееся А. И. Герценом, В. Г. Белинским, Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым, определило новое прогрессивное направление во всех общественных взглядах.

Отличительными чертами этого направления являются гуманизм, демократизм, народность. Участники революционно-демократического движения ратуют за широкое просвещение народа, за воспитание чувств гражданственности, уважения к человеку, за всестороннее развитие личности. Они же выступают и за новые методы воспитания, основанные на уважении к ребенку. Ведя борьбу со всем темным, жестоким, бесчеловечным, что было в крепостнической России, революционные демократы не могли обойти, не заметить положение многих тысяч детей, которые вследствие ненормального состояния психики оказались на улице.

В XIX веке уже редко наблюдается то сентиментальное отношение к слабоумным, которое было характерно для Древней Руси. На них стали смотреть как на тяжелую обузу. Невежественные люди потешались над беспомощностью глубоко отсталых лиц, делали их предметом унижительных и жестоких забав.

Внимание прогрессивных деятелей русской общественности к судьбе аномальных детей на первых порах выражалось в стремлении отразить в литературе их тяжелую участь и тем самым пробудить у окружающих веру в то, что и этих детей можно сделать полезными членами общества.

В изданной в 1847 году повести «Доктор Крупов» А. И. Герцен от имени этого доктора рассказывает об односельчанине и ровеснике Крупова мальчике Левке Косом—типичном слабоумном. Левке было недоступно обычное учение. Грамота ему не давалась, хотя его отец и использовал все средства «педагогического» воздействия: по нескольку дней не кормил, беспощадно сек, вырвал половину волос. Но зато Левка обнаружил другие способности: плавал как рыба, лазал по деревьям, хорошо ориентировался в лесу. Он был кротким, добрым по отношению к людям, животным. Но люди относились к нему жестоко. Левка стал избегать людей и большую часть времени проводил в лесу.

Повесть Герцена вызывает сочувствие к Левке и ему подобным несчастным детям.

Вывод из этой повести не столько педагогический, сколько нравственный: окружающие Левку люди не лучше, а хуже его. Надо сказать, что эта повесть сыграла определенную роль в формировании гуманного отношения к аномальным детям со стороны общества.

Много внимания слабоумным, юродивым уделял в своем творчестве русский публицист Иван Григорьевич Прыжов (1827—1885). В своих «Очерках по истории нищенства» и других произведениях он рассказывал о тяжелой участи аномальных детей в России вследствие отсутствия о них общественной заботы.

Впервые в русской педагогической литературе положение отсталых детей в школе осветил **Н.А.Добролюбов (1836—1861)** в статье «Ученики с медленным пониманием», опубликованной в 1858 году в «Журнале для воспитателей».

В этой статье Добролюбов привлекает внимание учителей к тем учащимся, которые не могут идти в ногу со всем классом. Этим ученикам Добролюбов называет малоспособными.

В своей статье Добролюбов писал: «Ни одному разряду учеников не приходится в наших школах так плохо, как тем вялым'тугопонимающим мальчикам, которых учителя часто называют бездарными и бестолковыми. В отношении к ним всего более погрешает современное воспитание. А между тем они-то и заслуживают самого тщательного внимания и попечения со стороны воспитателя» .

Добролюбов дает интересное описание психологических особенностей этих детей и с большим знанием дела вскрывает психологическую основу этих особенностей. Основной недостаток этих детей он видит в нарушении аналитико-синтетической деятельности мозга. Учение не возбуждает у них активности, хотя они и следят за преподаванием. Восприятия их очень 'замедленны, представления разрозненны. Они плохо проникают в суть изучаемых явлений. Особенно затрудняют этих детей разного рода обобщения (заключения, сравнения, применение правил). Они не способны к рассуждению. Их действия носят механический, стереотипный характер. Эти дети плохо ориентируются в новой обстановке.

Причины состояния этих детей Добролюбов видит главным образом в недостатках воспитания.

Добролюбов обнаруживает у малоспособных детей ряд здоровых начал, которые не позволяют считать их обучение бессмысленным делом. Эти дети, по его мнению, в привычной для них сфере жизни обладают практическим смыслом, упорством, склонностью к порядку.

Интересны и те приемы, которые Добролюбов рекомендует использовать при обучении малоспособных детей. Он признает целесообразным создать для них специальные учреждения. Но поскольку таких учреждений нет, Добролюбов рекомендует учить их в замедленном темпе и по более сокращенной программе.

Он считает, что обучение надо возможно более приблизить к жизни. Добролюбов рекомендует также шире использовать личные наблюдения и опыт учащихся. Он видит необходимость в том, чтобы при изучении учебного

1) Добролюбов Н. А. Избранные педагогические произведения,—М., 1952.—С. 232.

материала чаще использовался прием сравнения. Добролюбов считает необходимым чаще поощрять этих детей и проявлять по отношению к ним чуткость, терпение.

Эта статья Добролюбова может быть отнесена к числу первых в истории отечественной олигофренопедагогики.

Широкое общественное движение за воспитание и обучение умственно отсталых детей в России началось в конце XIX—начале XX века. Тогда же определились и основные формы помощи умственно отсталым детям: создание медико-педагогических учреждений, приютов, вспомогательных классов и школ.

/3

§ •*• Первые практические мероприятия в России по воспитанию и обучению умственно отсталых детей

Первое в России учреждение для умственно отсталых детей было открыто в 1854 году в Риге доктором Фридрихом Пляцом—лечебно-педагогическое заведение для страдающих припадками, малоспособных, слабоумных и идиотов. На первых порах это было небольшое, частное, платное учреждение, обслуживавшее всего несколько человек. После смерти в 1868 году Ф. Пляца это учреждение возглавила его супруга Тереза Пляц. Оно было расширено и преобразовано в пансионат для эпилептиков и слабоумных. Занятия проводились по системе Э. Сегена.

После смерти Терезы Пляц (1901) данное лечебно-педагогическое заведение претерпело ряд преобразований и просуществовало до 1941 года—до начала фашистской оккупации Латвии.

Следующие мероприятия, которые имеют отношение к вопросу воспитания и обучения умственно отсталых детей в России, были осуществлены военным ведомством.

В России с начала XIX века существовала система военных учебных заведений, которые готовили офицеров и унтер-офицеров: военные училища, кадетские корпуса, юнкерские училища, начальные военные школы.

В 60-х годах прошлого века в системе военных учебных заведений был проведен ряд прогрессивных реформ, направленных на улучшение общеобразовательной подготовки учащихся и на приближение военных учебных заведений к гражданским.

Это было продиктовано общей политической обстановкой в России, когда самодержавное правительство было вынуждено под влиянием мощного общественного подъема 60-х годов вводить некоторые реформы в области просвещения. Проведению подобных мероприятий в военных учебных заведениях способствовало и то, что начальником Главного управления военных учебных заведений в эти годы (1863—1881) был бывший попечитель Московского учебного округа прогрессивный русский деятель в области просвещения генерал Н. В. Исаков (1821—1891). Н. В. Исаков разделял идеи К. Д. Ушинского.

В 1863 году в результате реформы военные училища были преобразованы в военные академии, а кадетские корпуса—в военные гимназии. Были сохранены начальные военные школы и юнкерские училища.

В ходе занятий было замечено, что некоторые учащиеся военных гимназий не в силах усвоить ее программу из-за малоспособности. Чтобы помочь этим учащимся и сохранить их в военных гимназиях, Главное управление военными учебными заведениями в 1865 году создало при военных гимназиях особые классы—промежуточные, или повторительные,—между III и IV классами гимназии. Цель этих классов состояла в том, чтобы выровнять отстающих, помочь им усвоить программу предыдущего класса и подготовить к обучению в старших классах. Делались попытки комплектовать классы военной гимназии по способностям учащихся. Но и это мероприятие не удовлетворяло, так как часть детей продолжала не успевать и в промежуточных и в дифференцированных классах. В 1867 году Педагогическая комиссия военных учебных заведений рекомендовала всех малоспособных переводить из военных гимназий в низшие военные учебные заведения—в военные начальные школы, где содержание детей обходилось значительно дешевле, а программа обучения была значительно уже.

С 1868 года эти военные начальные школы были преобразованы в военные прогимназии; их в России было 11. Прогимназии были в Москве, Петербурге, Ярославле, Пскове, Вольске, Иркутске и других городах. По своей программе прогимназии приравнивались к уездным училищам. Воспитанников военных гимназий, подлежащих увольнению из военных гимназий из-за неуспеваемости или плохого поведения, стали направлять в эти прогимназии. Учащихся с плохим поведением направляли преимущественно в Вольскую прогимназию.

Прогимназии ставили своей целью воспитывать, давать общее элементарное образование и готовить в юнкерские училища преимущественно сыновей офицеров и чиновников военного ведомства (дворян и почетных граждан).

Чтобы избежать поспешности и ошибок при переводе детей из военных гимназий в прогимназии, Управление учебными заведениями разработало в этом деле строгий порядок. Перевод допускался лишь после того, как по отношению к ученику гимназии были испытаны все педагогические меры.

Для тех детей, которые развивались с задержкой, был установлен продолжительный срок пребывания в гимназии. В первом классе военной гимназии ученик мог находиться повторно три-четыре года, во втором—три года, в четвертом—два года. Только после такого длительного повторного обучения ученика в классах гимназии его могли из нее отчислить. Если родители настаивали на продолжении обучения сына, его переводили в военную прогимназию.

Эти мероприятия, проводившиеся военными учебными заведениями по оказанию помощи отстающим, среди которых, очевидно, были и умственно отсталые дети, следует признать весьма прогрессивными. Они в определенной степени предвосхитили то, что стало осуществляться лишь в конце XIX века

в Маннгеймской системе дифференцированного обучения. Нет сомнения в том, что при таком строгом отборе детей, подлежащих переводу в военные прогимназии, в эти учреждения переходили дети со стойкой отсталостью.

Интересна и постановка учебно-воспитательной работы в военных прогимназиях. Здесь был установлен четырехлетний срок обучения. Общеобразовательная подготовка чередовалась с трудовой. Воспитанников обучали столярному, слесарному делу, садоводству, огородничеству. В процессе обучения широко использовались наглядные средства. Много внимания уделялось физическому воспитанию, которое должно было содействовать развитию организма ребенка, его познавательных возможностей.

В ряде работ (И. А. Сикорский, Д. И. Азбукин и др.) эти военные прогимназии именуются первыми вспомогательными школами России. С этим никак нельзя согласиться, поскольку военные прогимназии не были специально предназначены для обучения малоспособных. Во всех прогимназиях России в конце 60-х годов училось 2900 детей. В их числе находилось только 440 малоспособных, переведенных из военных гимназий. Это число составляет всего около 15% учащихся прогимназий. Остальные учащиеся поступали в прогимназии непосредственно. Поэтому они не могут быть отнесены к аномальным. Малоспособные учились в прогимназиях в общих классах с нормальными детьми и считались тяжелым бременем для этих учебных заведений. Часто вместо малоспособных сюда из гимназии переводили недисциплинированных.

Главное управление военными учебными заведениями было вынуждено признать, что эта система перевода малоспособных наносит прогимназиям больше вреда, чем дает пользы военным гимназиям. Однако оно было вынуждено так поступать по настоянию родителей, чьих сыновей военное ведомство было обязано учить.

Следовательно, военные прогимназии правильнее рассматривать не как вспомогательные школы, а как первую в России попытку прийти на помощь неуспевающим детям и учить их в условиях, соответствующих их познавательным возможностям.

Военные прогимназии существовали до 80-х годов. Начавшаяся в 80-х годах после убийства Александра II реакция привела к отмене многих реформ 60-х годов в области просвещения. Военные прогимназии были вновь преобразованы в военные начальные училища и перестали выполнять указанные выше функции по воспитанию малоспособных детей.

В последующее время на протяжении всего XIX века царское правительство ничего не предпринимало для оказания помощи детям с недостатками интеллекта. А то, что делалось для этих детей в дальнейшем, имело отношение только к частной инициативе и благотворительности.

§ 4. Активизация общественного движения за развитие помощи слабоумным

В последней четверти XIX века в энергичную борьбу за признание, воспитание и обучение слабоумных включились многие врачи, педагоги, общественные деятели. Это было обусловлено успехами отечественной медицины, биологии и педагогики. К этому времени уже сформировалась русская психиатрическая школа. Созданная в 1859 году профессором И. М. Балинским (1827—1902), первая в России психиатрическая клиника при петербургской Военно-медицинской академии вырастила большую группу талантливых психиатров. В качестве руководителя клиники И. М. Балинского сменил в 1877 году И. П. Мержеевский (1838—1908), который оставался на этом посту до 1893 года. И. П. Мержеевскому принадлежит заслуга в оформлении материалистического направления в русской психиатрии. В частности, он развенчал начинавшие утверждаться за рубежом взгляды на идиотию (микроцефалию) как на явление атавизма, как на возврат к низшему типу, к животному предку человека и показал, что корни идиотии лежат в органических (врожденных или приобретенных) нарушениях мозга.

И. П. Мержеевский проявлял большой интерес к положению слабоумных в России. Мы уже указывали, что в предисловии к книге английского психиатра В. Айрленда «Идиотизм и тупоумие», изданной в России в 1880 году, И. П. Мержеевский обратил внимание на социальную природу слабоумия, на обязанности общества по отношению к слабоумным. Там же И. П. Мержеевский раскрыл особенно тяжелую участь слабоумных в России. В этой связи он писал: «Так жалко у нас положение идиотов, к которым общественная совесть относится с полным равнодушием и о которых почти забыла общественная благотворительность. У нас не существует никакой статистики идиотизма, никаких специальных, правильно устроенных для идиотов заведений, а потому и те весьма немногие научные работы, которые появились у нас по некоторым отделам идиотизма, не могли быть произведены в более широких размерах, не столько по скудности материала, сколько по отсутствию благоустроенных заведений, необходимых для правильного и разумного наблюдения идиотов и применения к ним выработанной опытом программы воспитания и обучения»¹.

Петербургскую школу психиатров с 1894 года возглавил профессор В. М. Бехтерев (1857—1927).

В Москве начало исследованиям в области психиатрии положил психиатр и невропатолог А. Я. Кожевников (1836—1902). В 1887 году здесь была открыта первая Московская психиатрическая клиника, руководителями которой были А. Я. Кожевников и С. С. Корсаков (1854—1900). С 90-х годов Московская школа психиатров стала во главе всей отечественной психиатрии.

¹) См.: Айрленд В. Идиотизм и тупоумие.—СПб., 1880.—С. I—II.

С. С. Корсаков внес большой вклад в разработку классификаций душевных заболеваний и в изучение идиотии. Ученики С. С. Корсакова—А. Н. Бернштейн (1870—1922), В. И. Яковенко (1857—1923), В. П. Сербский (1855—1917), Н. Н. Баженов (1855—1922), П. П. Кащенко (1858—1920)—стали наиболее активными борцами за развитие общественной помощи слабоумным в России.

В Харькове первые исследования в области душевных болезней и слабоумия проводил П. И. Ковалевский.

Развитию психиатрии в России и углублению общественного внимания к судьбе слабоумных содействовал принятый в 1867 году указ сената о предоставлении земствам права самостоятельно заниматься организацией медицинской помощи. Это активизировало деятельность русских врачей. Стали открываться психиатрические лечебницы, больницы для душевнобольных, появились первые статистические исследования распространенности душевных болезней и слабоумия.

В 1880 году было организовано Петербургское общество психиатров, которое содействовало объединению усилий психиатров, направленных на расширение сети учреждений для душевнобольных и слабоумных. Вопросы призрения, воспитания и обучения слабоумных обсуждались на ряде русских съездов психиатров. Отечественные психиатры с большим успехом участвовали в международных съездах, на которых их деятельность получала высокую оценку.

В 1863 году вышла книга И. М. Сеченова «Рефлексы головного мозга», которая произвела переворот во взглядах на понимание природы человеческого поведения и психических процессов. Стала очевидной причинная зависимость психики от материальных условий жизнедеятельности—детерминированность психики внешними воздействиями.

Этим было положено начало клиническим, психологическим и педагогическим исследованиям взаимозависимости между патологией поведения, интеллектуальной деятельностью и условиями жизни и воспитания личности.

В педагогике укрепилось заложенное К. Д. Ушинским антропологическое направление. Представители этого направления требовали привести процесс воспитания и обучения в соответствие с общими индивидуальными и возрастными анатомо-физиологическими особенностями ребенка.

Педагоги и врачи ратовали за сближение педагогики и медицины с целью подкрепления всех педагогических явлений естественно-научными основаниями.

Активизации общественного движения за развитие помощи слабоумным содействовали не только указанные выше успехи в развитии медицины и педагогики, но и выросшее общественное сознание русской прогрессивной интеллигенции в связи с проникновением в Россию идей марксизма. Именно этим можно объяснить, что в России борьба за общественную помощь аномальным всегда рассматривалась как неотъемлемое звено экономических и политических преобразований государства в целом. Мы увидим дальше,

что многие русские врачи и педагоги понимали, что полное осуществление всех мероприятий в отношении аномальных детей в условиях самодержавного строя невозможно.

У русской общественности были серьезные основания для тревоги за положение слабоумных в России. По официальным данным директора медицинского департамента Н. Е. Мамонтова, к концу XIX века в России было 100 тысяч слабоумных в такой степени, при которой они нуждались в общественной помощи. А по подсчетам докторов В. И. Яковенко и Н. В. Игнатьева, число глубоко отсталых от рождения вместе с детьми с приобретенными психозами достигло в России в 1897 году 200 тысяч.

Очутившись за бортом жизни, эта масса аномальных подвергалась тяжелой участи. Не занятая в своем большинстве трудом, она становилась тяжелым бременем для народа и служила резервом антисоциальных элементов общества.

Доктор В. И. Яковенко, изучивший положение слабоумных в Московской губернии в конце XIX века, приводил следующие данные: из общего числа слабоумных подвергаются систематическим побоям, связыванию, приковыванию на цепь—6%, нищенствует—21%, ничем не заняты—40%, выполняют несложные крестьянские работы—27%, призревается—0%.

Профессор П. И. Ковалевский, описывая тяжелое положение ненормальных детей в России, писал: «А что сделано у нас при более чем стомиллионном населении государства? Если не считать частной школы, которая представляет собою меньше чем каплю в море, то, мы можем сказать,—ничего».

Общественность не могла больше оставаться индифферентной к такому положению. Начиная с 80-х годов все чаще появляются брошюры и статьи в журналах, в которых подвергается критике равнодушие царского правительства к судьбе аномальных детей в России.

Врачи-психиатры вынуждены были отказывать слабоумным в помощи из-за отсутствия в России учреждений для таких лиц. Это побуждало врачей-психиатров участвовать в борьбе за организацию призрения, воспитания и обучения слабоумных.

Перед педагогами проблема воспитания умственно отсталых детей возникла в связи с той критикой, которой они подвергли существующую школьную систему, подавляющую ребенка, поработавшую его волю, игнорирующую индивидуальные особенности ребенка и выбрасывающую на улицу массу учащихся, не усваивающих программу массовой школы.

Врачи требовали реформы медицинской помощи, педагоги—реформ школы, предусматривающих создание медико-педагогических и учебных заведений для умственно отсталых детей.

1) Ковалевский П. И. Отсталые дети (идиоты, отсталые и преступные дети), их лечение и воспитание.—СПб., 1906.—С. 241.

§ 5. Деятельность И. В. и Е. Х. Маляревских

Большую роль в пропаганде идей сближения педагогики с медициной, основных принципов воспитания и обучения умственно отсталых детей и в разработке организационных форм помощи этим детям сыграла деятельность врачей-супругов Ивана Васильевича и Екатерины Хрисанфовны Маляревских.

И. В. Маляревский—врач, педагог, писатель. Он очень рано проявил интерес к педагогической работе. После окончания уездного училища Маляревский стал народным учителем. В школе он столкнулся с трудными для обучения детьми. Здесь же у него зародился интерес к познанию природы патологического развития детей. После окончания гимназии он поступил в Киевский университет, а затем перешел в Медицинскую академию и стал врачом-психиатром.

Личный педагогический опыт и опыт врача-психиатра убедили его в необходимости сближить педагогику с медициной, без чего педагогика, по его мнению, лишается естественнонаучной основы и перестает быть наукой. Эти идеи И. В. Маляревский впервые высказал в 1881 году в своем докладе в Петербургском обществе психиатров. В дальнейшем Маляревский руководствовался ими в своей практической деятельности по воспитанию аномальных детей. Они же стали программой созданного им журнала «Медико-педагогический вестник», о котором речь пойдет ниже.

Екатерина Хрисанфовна Маляревская была также врачом и педагогом. Это одна из первых женщин-врачей в России. В русско-турецкую войну она служила фронтовым врачом. Как и Иван Васильевич, Екатерина Хрисанфовна посвятила свою жизнь аномальным детям. В 90-х годах прошлого века Е. Х. Маляревская посетила все крупнейшие зарубежные учреждения для аномальных детей. Наиболее рациональной в обучении и воспитании слабоумных она признала систему Сегена. Руководствуясь этой системой, Екатерина Хрисанфовна разработала свои методы обучения грамоте и воспитания слабоумных, которые были изложены в ряде ее работ.

Врачебно-педагогическая деятельность Маляревских в основном протекала в созданном ими в Петербурге в 1882 году учреждении для аномальных детей, именовавшемся «Врачебно-воспитательное заведение доктора И. В. Маляревского». Это учреждение оставило глубокий след в истории отечественной дефектологии как по содержанию своей работы, так и по его организации. Учреждение это было частным, платным. Цели его были так определены в его уставе: «...оказывать врачебно-воспитательное воздействие детям, обнаруживающим предрасположение к нервным и душевным заболеваниям, а равно нравственно пренебреженным и показывающим отсталость в умственном развитии, дабы они по мере сил своих могли или обратиться к честной, трудолюбивой жизни земледельцев или же продолжать свое дальнейшее образование».

Учреждение Маляревского обслуживало детей с различными формами аномалий—умственно отсталых, психически больных, эпилептиков, с нарушением поведения и пр.

За время существования этого учреждения несколько раз менялись его задачи и структура. К концу XIX века оно имело в своем составе:

1) врачебное отделение, куда помещались дети, нуждающиеся в медицинском надзоре, в том числе и глубоко отсталые. Обучение здесь проводилось по методу Сегена, усовершенствованному Е. Х. Маляревской;

2) воспитательное отделение для детей с легкими формами умственной отсталости и детей неуравновешенных;

3) «кабинет» по типу современных медико-педагогических консультаций, где проводился амбулаторный прием детей, их обследование.

Все усилия медицинского и педагогического персонала были направлены на укрепление организма воспитанника, оздоровление его нервной системы, развитие самостоятельности путем использования медицинских и педагогических средств, среди которых самое почетное место отводилось физическому, в частности сельскохозяйственному, труду.

Занятия с детьми проводились по группам, составленным в зависимости от подготовки учащихся, их умственного развития, степени утомляемости и других особенностей.

Большое место занимали уроки рисования, лепки, музыки, гимнастики, ручного труда.

Лето воспитанники проводили под Петербургом на ферме в деревне Сумской, Ново-Ладожского уезда. Там они занимались садоводством, огородничеством, рыболовством.

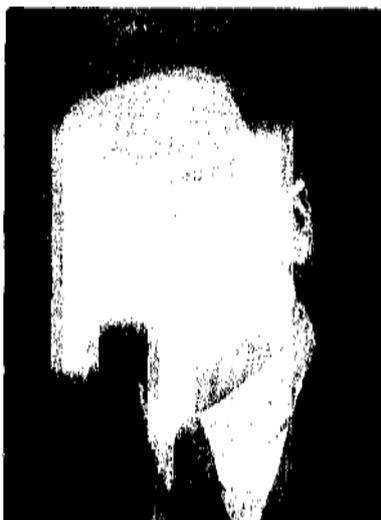
Постепенно заведение Маляревского расширялось. К 1903 году оно имело 5 двухэтажных домов со служебными постройками, садом, пчельником, огородом и даже квасным заводом, где работали воспитанники. При заведении имелись хорошо оборудованные водолечебница, врачебный кабинет.

Возраст воспитанников—от 4 месяцев до 21 года. Большинство было в возрасте от 10 до 16 лет.

Срок пребывания воспитанников в этом учреждении колебался от нескольких месяцев до 5 лет. В отдельных случаях воспитанники оставались пожизненно работать на ферме, где родители покупали для них участок земли. Они работали под контролем персонала заведения.

Дети поступали в заведение со всех концов России и даже из других стран. Конечно, оно было доступно только детям состоятельных родителей. Об этом свидетельствует социальный состав воспитанников. Из 712 детей, обслуженных заведением за 30 лет его существования, было: детей дворян и чиновников—399, купцов и почетных граждан—138, военных—58, духовенства—27, прочих сословий—59.

Опыт, накопленный заведением Маляревского в процессе работы с аномальными детьми, а также структура заведения были использованы в дальнейшем при организации других подобных учреждений.



Филарет Миронович Новик
(7-1941) к стр.
10



Ян Амос Коменский
(1592-1670)
к стр. 20

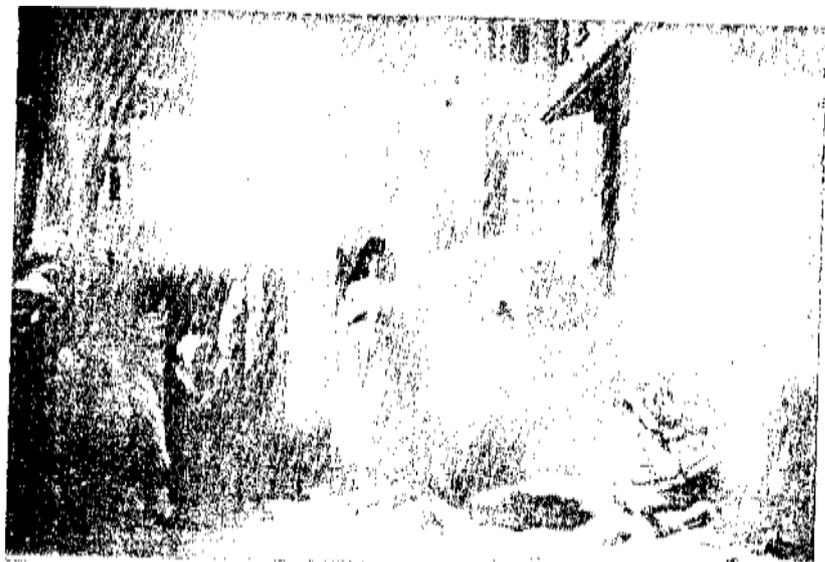


Умственно отсталый художник Готфрид («Кошачий Рафаэль», 1768 - 1814) и его работы
к стр. 21



Филипп Пинель
(1745-1826)
к стр. 22

Жан-Этьен-Доминик Эскироль
(1772-1840)
к стр. 23



Пинель в Сальпетриере (с картины Р. Флери)
к стр. 22



Песталоцци
(1764-1827)
к стр. 25



Авейронский дикарь
к стр. 25



Жан Итар
(1775-1838)
к стр. 25

Якоб Перейра
(1715-1780)
к стр. 26



Гийом Мари Андре Феррю
(1784-1861)
к стр. 27



Дом для "дураков"
Картина XIX в.
к стр. 27



Карл-Георг Хальденванг
(1803-1862)
к стр. 28

Генрих-Маттиас Зенгельман
(1821 - 1899)
к стр. 28

Мы уже отмечали, что И. В. Маляревскому принадлежит исключительная заслуга в пропаганде идей специальной лечебной педагогики. В 1885 году И. В. Маляревский начал издавать журнал «Медико-педагогический вестник»—первый в России журнал, посвященный вопросам аномального детства. И. В. Маляревский ставил перед журналом следующие цели: всестороннее изучение детей, выявление условий правильного развития ребенка и причин, порождающих болезненные отклонения в этом развитии.

Основная идея журнала—сближение педагогики и физиологии. Журнал высоко оценивал значение педагогики в общественной жизни; при этом в нем отмечалось, что эта наука перестанет быть таковой, превратится в простое искусство, если она не сблизится с физиологической наукой и медициной. В первом номере «Медико-педагогического вестника» за январь 1885 года в редакционной статье высказано большое беспокойство за будущее педагогики:

«Что же станет с современной педагогикой?

Как обветшалому миру, ей предстоит задохнуться в не свойственной для нее атмосфере, которая воспитывает новую, наступающую и подавляющую ее жизнь—ей предстоит разрушиться! Она уже теперь несет признаки смерти и тления: ее литература бесцветна и бессодержательна.

Справедливо ли это?

Педагогика имеет свое прошлое, имеет свою специальную область. О важности значения ее и говорить нечего: она основа благосостояния каждой страны. Где же источники, могущие оживить ее?..

.. Выход педагогики из рамок искусства и постановка ближайших связей с естествознанием представляет самый надежный путь для ее оживления и дальнейшего развития» .

И. В. Маляревский выступал не за подмену, педагогики медициной при воспитании и обучении аномального ребенка, а за глубокое изучение человека, природы и сущности аномалии развития и закономерностей воспитания и обучения.

Прогрессивный характер журнал приобрел благодаря участию в нем, кроме И. В. Маляревского, виднейших русских деятелей медицины и педагогики: В. М. Бехтерева, П. Ф. Лесгафта, И. М. Сеченова, П. И. Стоюнина, И. П. Мержеевского и других.

При всей значительности задач, которые ставились журналом, он не получил широкого распространения. Второй номер журнала вышел с большим опозданием. Число подписчиков не превышало 115. Редакция объясняла это тем, что, очевидно, новизна идей журнала еще не дошла до сознания широких общественных кругов. Чтобы журнал продолжал существовать, авторы отказались от гонорара. Однако в начале 1887 года журнал все же пришлось закрыть. Журнал, как и вся деятельность И. В. Маляревского, в дальнейшем получил высокую оценку.

1) Медико-педагогический вестник.—1885.—№ 1.—С. 19.

В течение многих лет после открытия «Врачебно-воспитательного заведения доктора И. В. Маляревского» ничего не предпринималось для оказания помощи умственно отсталым детям, хотя в печати все более остро критиковалось равнодушие царского правительства по отношению к этим детям.

§ 6. Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию

Самым значительным событием в истории воспитания и обучения слабоумных в России конца XIX века явился *Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, проходивший в Петербурге с 28 декабря 1895 года по 5 января 1896 года (по старому стилю)*. Работа *XII секции* этого съезда представляет собой, по существу, *первый в России съезд дефектологов*. Здесь с особой силой прозвучал голос передовой русской общественности в защиту слабоумных.

Этот съезд был созван для решения вопросов развития в России учебных заведений в целях подготовки квалифицированных рабочих и ремесленников.

По инициативе группы лиц, занимавшихся в Москве обучением слепых (профессора Московского университета М. В. Духовского, руководителя учебно-воспитательного заведения для слепых П. П. Горячего, заведующей отделом по образованию слепых при учебном отделе Политехнического музея А. А. Адлер и др.), было разрешено организовать на этом съезде XII секцию по вопросам обучения слепых. Организацией работы секции руководила Анна Александровна Адлер.

В ходе подготовки к съезду возникла мысль о создании подсекции по вопросам образования глухих, а затем и слабоумных. Инициатива организации этой подсекции принадлежит Марии Петровне Лебедевой.

Мария Петровна Лебедева выросла в революционно настроенной семье. Ее отец Петр Иванович Лебедев был московским мировым судьей. В этой семье находили приют деятели «Народной воли». Здесь часто бывали писатели Н. Н. Златовратский, К. М. Станюкович, В. Г. Короленко и другие. Сестра П. И. Лебедева Татьяна Ивановна была приговорена к смертной казни за революционную деятельность. Казнь была заменена каторгой, где Т. И. Лебедева и умерла.

Служению народу посвятила свою жизнь и Мария Петровна Лебедева. Она нашла важным приложить свои силы к тому, чтобы привлечь внимание общества к слабоумным, участь которых в России была особенно тяжелой. М. П. Лебедева выезжала за границу, знакомилась с учреждениями для слабоумных. Особый интерес вызвало у нее учреждение Бурневиля в Париже и применявшаяся в нем система Э. Сегена. По ее инициативе, как уже отмечалось, на *Втором съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию* и был поставлен вопрос о призрении слабоумных.

За революционную деятельность М. П. Лебедева была арестована и приговорена к одиночному заключению в Бутырской тюрьме. Здесь она заболела

острым ревматизмом и эндокардитом. После освобождения из тюрьмы она через несколько лет умерла в возрасте 28 лет. Мария Петровна перевела на русский язык большую часть книги Э. Сегена «Воспитание, гигиена и нравственное лечение идиотов». Но смерть помешала ей выполнить эту работу до конца. Книга Сегена была издана в России в 1903 году после смерти М. П. Лебедевой (предположительно в 1902 году). Эту работу закончил сурдопедагог В. А. Енько.

На предложение М. П. Лебедевой о создании подсекции по вопросам слабоумия на Втором съезде русских деятелей по техническому и профессиональному образованию с большим энтузиазмом откликнулись врачи-психиатры и невропатологи: А. Я. Кожевников, С. С. Корсаков, Я. А. Боткин, Г. И. Россолимо, В. П. Сербский, В. К. Рот, А. А. Токарский, И. Д. Городецкий, И. В. Маляревский и другие.

Программа работы подсекции по вопросам образования слабоумных была разработана С. С. Корсаковым и М. П. Лебедевой. Руководителем подсекции был утвержден Г. И. Россолимо. На съезде было проведено два пленарных заседания XII секции и три заседания названной выше подсекции.

Первоначально программа работы подсекции предусматривала обсуждение преимущественно проблем профессионального и технического обучения слабоумных. Организационный комитет подсекции предложил обсудить следующие вопросы:

1. Существует ли потребность в специальных учебно-воспитательных заведениях для профессионального и технического обучения детей, отсталых в умственном и нравственном развитии?

2. К каким выводам можно прийти на основании отчетов иностранных заведений такого рода? Какие типы заведений существуют? Их размеры, количество воспитывающихся в них детей, результаты деятельности этих учреждений.

3. Существует ли необходимость выработать новый тип учебно-воспитательных заведений для профессионального и технического образования отсталых в умственном и нравственном отношении применительно к условиям русской жизни? Положение таких детей в семье и вне ее.

4. Организация учебно-воспитательных заведений для профессионального и технического обучения детей отсталых в умственном и нравственном развитии. Размеры этих заведений. Роль ремесла и ручного труда. Роль педагога и врача в таких заведениях.

5. Значение возраста отсталого ребенка для успешности его воспитания путем профессионального и технического обучения.

6. Существует ли необходимость специальной подготовки педагогов для такого рода заведений и какие способы могут быть для этого предложены?

7. Представляется ли выгодным и полезным воспитание умственно отсталых в профессиональных и технических школах?

8. Достаточно ли сделано в России в отношении устройства профессиональных и технических воспитательных заведений для отсталых детей?

Какие заведения этого рода существуют в России? Размеры их деятельности.

9. В каком взаимном отношении должны находиться учебно-воспитательные заведения для профессионального и технического обучения малоспособных детей к приютам для идиотов?

10. Если окажется, что потребность в учреждениях такого рода в России существует, то какие могут быть предложены меры для ее удовлетворения?

11. Ручной труд как одно из средств в борьбе с детскими ненормальностями.

В процессе работы подсекции программа обсуждаемых вопросов несколько изменилась. Участники съезда отошли от проблем профессионально-технического обучения. Основным предметом обсуждения стало положение слабоумных в России и организация для них общественной помощи. И это естественно, поскольку вопросы профессионального образования слабоумных в то время не были главными. Ведь в России ничего не было сделано для слабоумных. Единственными учреждениями для слабоумных в это время были частная лечебница Терезы Пляц в Риге, основанная в 1854 году, приют Святого Эммануила в Петербурге (1881), «Врачебно-воспитательное заведение доктора И. В. Маляревского» в Петербурге (1882) и только что созданный Е. К. Грачевой (1894) приют в Петербурге.

В связи с тем, что вопросы воспитания слабоумных ставились на обсуждение в России впервые, некоторые доклады были посвящены описанию того, что делается для слабоумных за границей. М. П. Лебедева рассказала о признании и воспитании отсталых и идиотов во Франции и Германии (М. П. Лебедева из-за болезни лично не присутствовала на съезде, ее доклады были зачитаны по текстам). Е. Х. Маляревская сделала обзор деятельности учреждений для ненормальных детей в Англии, Франции и Германии. По докладу М. П. Лебедевой на этом съезде русская публика впервые ознакомилась с системой воспитания и обучения слабоумных Э. Сегена.

Другая группа докладов была посвящена положению слабоумных в России. Такие доклады были сделаны М. П. Лебедевой, В. И. Яковенко, Ю. И. Глики.

М. П. Лебедева нарисовала мрачную картину жизни слабоумных в России и заключила свою речь страстным призывом о помощи этим несчастным детям:

«Что касается России, то у нас, судя по данным рекрутских наборов, идиотов приблизительно 100 000 чел. Эта огромная цифра поражает ум, но она мало говорит чувству; ее надо иллюстрировать литературными образами, воспоминаниями и т.п., и тогда встанут перед нами картины бесконечного страдания, безвинной муки. Вот, в груде вонючих отрепьев, возят по ярмарке жалкое, отвратительное существо с непомерно большой головой; желающие могут дразнить идиота. Вот, в кружевах и батисте, несчастный, слюнявый ребенок, вечно на руках у нянек, а перед ним мать, недоумевающая, страдающая, со всею страстью отчаяния любящая несчастное существо, перед которым она чувствует себя безмерно виноватой; баловством, ласками желает

она искупить свою вину, но ребенку все хуже и хуже; растет он, но с ним растет и роковой недуг, растет и отчаяние матери перед сыном-идиотом. А вот другая мать, крестьянка, привела к нам лечить дикую девочку с блуждающим взглядом; «ее испортили, припадки у ней, дичает Катюшка, как зверек стала», с тоской говорит мать, глядя русую головку, и слезы покатались по морщинистой щеке, потому, вероятно, что она вспомнила Дуньку несчастную, что целыми часами стоит на улице, переступая с ноги на ногу, или копается в дорожной пыли, а то неистовствует, рвет на себе платье. Редкий год не бывает у Дуньки ребенка!.. А вот встает фигура городского дурачка Лари; огромный, седой, кудрявый, в одной рубашке, ходит он босой в лютый мороз и стучит деревянными колотушками по своему лбу. Раз подгулявшая дворянка посадила его на плиту: несчастный выл, ревел и долго не заходил в дома, где, впрочем, чаще его сажали в передний угол и угощали. Но—довольно... Много дела предстоит в России, много сил, много любви потребует оно от граждан своих; ближайшая задача в этом отношении—введение обязательного обучения. Мы хотели бы верить, что задача эта не замедлит осуществиться. Быстрыми шагами пойдет тогда наше отечество по пути прогресса и ярко осветится перед обществом его долг позаботиться о тех, кто изнемог в борьбе, о всех больных и слабых, которым нет места на пиру жизни» .

Эта картина положения слабоумных в России была дополнена не менее выразительными цифрами статистического исследования, проведенного доктором В. И. Яковенко в Московской губернии по поручению Московской губернской земской управы в 1893 году. По данным В. И. Яковенко, в Московской губернии близ города Москвы обнаружено имбецилов 613, идиотов 301. В. И. Яковенко считает эти цифры очень заниженными, потому что не были зарегистрированы умственно отсталые. Яковенко отмечает, что в уездах, близлежащих к Москве или к промышленным городам, количество слабоумных больше. Многие из слабоумных подвергаются побоям, связыванию, приковыванию на цепь. Из 914 обнаруженных идиотов и имбецилов только 282 человека используются на различных работах в крестьянских хозяйствах и на производстве. Остальные не имеют никаких занятий или нищенствуют и представляют тяжелое бремя для общества. Только 6 человек находилось в больницах и приютах.

В докладах прозвучала тревога за судьбу не только тех, кто страдает глубокими формами слабоумия и нуждается в лечебных учреждениях и приютах, но и тех, чье психическое отставание представляет педагогическую проблему. Имеются в виду дети, которых исключают из обычной школы, так как они оказываются не в состоянии справиться с ее программой.

1) Лебедева М. П. Призрение и воспитание детей отсталых и идиотов во Франции и Германии. 2-й съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1895—1896. Секция XII. Отдел III.—М., 1898.—С. 21—22.

В докладе Юлии Ивановны Глики «К вопросу о случаях исключения учащихся из учебных заведений» внимание общественности привлекается к тем детям, которые вследствие аномалий интеллекта или поведения не удерживаются в школах. Докладчица призывала шире популяризировать среди врачей, педагогов и всего населения знания по психопатологии. Она рекомендовала издавать больше литературы, в которой бы освещались вопросы изучения и воспитания аномальных детей.

Одна из замечательных особенностей съезда—то, что его участники не ограничились только критикой состояния помощи слабоумным в России, но и внесли реалистические, перспективные, принципиальные организационно-методические предложения относительно того, что надо сделать для исправления положения слабоумных в России.

В своем вступительном слове при открытии подсекции признания и обучения психически отсталых детей Г. И. Россолимо обратил внимание на важность и сложность дела обучения и воспитания психически отсталых с точки зрения психологии, физиологии и педагогики—наук, которые, по его мнению, должны быть тесно взаимосвязаны вообще и особенно при воспитании и обучении психически отсталых детей.

Г. И. Россолимо поставил перед участниками съезда задачи:

1) выяснить необходимые условия признания и возможного, хотя бы в элементарном виде, обучения идиотов, обремененных другими соматическими недугами или свободных от них;

2) выработать врачебно-воспитательные приемы с целью доведения слабоумного ребенка до возможно высокого развития его личности и развития у него работоспособности если не в смысле умственного, то во всяком случае какого-либо физического труда;

3) выяснить положение детей, которые по причине тех или других недостатков не оказываются способными следовать в своем развитии установленным до настоящего времени программам образования с целью указания мер индивидуальной квалификации их воспитания и образования.

Таким образом, круг обсуждавшихся на съезде вопросов охватывал все стороны проблемы воспитания и обучения умственно отсталых детей всех степеней отсталости.

В связи с решением научно-практических проблем признания, воспитания и обучения умственно отсталых детей Г. И. Россолимо просил участников съезда высказаться по ряду принципиальных вопросов:

1. Обязано ли общество заботиться о признании и воспитании психически недоразвитых детей?

2. Можно ли считать своевременной эту задачу, когда еще не разрешен вопрос о всеобщем народном образовании и пока еще не обеспечена судьба многих тысяч психически больных в России?

3. Необходимо ли для названных больных детей только врачебное попечение или общество обязано позаботиться об их воспитании и обучении?

4. Если для них требуется и то и другое, то какова наилучшая форма организации признания и обучений их в городе и в деревне?

В докладах и выступлениях участники съезда подтвердили, что забота об умственно отсталых детях—непременный долг общества, что задача эта своевременна, что ненормальные дети нуждаются во врачебной помощи и в педагогическом воздействии.

Участники съезда определили и основные формы этой помощи, типы и структуру учреждений для слабоумных—как школьных, так и дошкольных. При решении этих вопросов съезд учитывал опыт работы зарубежных учреждений для этих детей.

В докладе «Желательная и возможная у нас организация признания идиотов и эпилептиков» В. К. Рот отметил, как велико то социальное зло, которое проистекает из пренебрежительного отношения в России к судьбе ненормальных детей.

Эти дети являются тяжелым бременем для общества, для семьи и могут служить резервом для антисоциальных элементов. В. К. Рот считал необходимым максимально дифференцировать помощь слабоумным применительно к характеру ненормальности. Конечной целью всей заботы о ненормальных детях должна быть подготовка их к труду, чтобы они могли зарабатывать средства для существования.

В. К. Рот заведомо знал, что царское правительство не поддержит эти мероприятия. Поэтому он рекомендовал ориентироваться на земства, на частную инициативу и благотворительность. Он внес предложение создать в России специальное общество, которое бы занималось устройством заведений для слабоумных и их патронированием.

Вопросы организации вспомогательных школ и детских садов для умственно отсталых детей были основательно представлены в докладах И. Д. Городецкого «Вспомогательные школы», «Детские сады». Воспитание и обучение этих детей должно, с его точки зрения, быть основано на следующих принципах:

- а) основательное и всестороннее знакомство с ребенком;
- б) воспитание и обучение с учетом индивидуальности и своеобразия каждого ребенка;
- в) обучение умственно отсталых без постановки высоких образовательных задач;
- г) медленное прохождение программ.

И. Д. Городецкий подробно проанализировал достоинства и недостатки открытых и закрытых учебных заведений для умственно отсталых детей. Пребывание в условиях закрытых учреждений привело к тому, что дети особенно остро ощутили свою неполноценность, поскольку оказались изолированными от общества. Полный отрыв от семьи, пребывание в условиях длительного педагогического воздействия и строгого режима тоже травмирует ребенка. Однако, если семья ребенка неблагополучна, он все же выигрывает от пребывания в условиях закрытого учебного заведения. Наиболее прием-

лемыми Городецкий считал открытые вспомогательные школы с продленным днем. Закрытые учреждения он рекомендовал только для глубоко отсталых детей. Городецкий обращал внимание на необходимость соблюдать большую осторожность при переводе учащихся из обычной школы во вспомогательную.

Вопросам обучения детей с легкими формами умственной отсталости были посвящены и другие доклады: И. П. Скворцова—«О воспитании и обучении ненормальных детей вообще»; И. В. Маляревского—«О детях, требующих вспомогательного обучения и воспитания»; Л. И. Комаровой—«К вопросу о воспитании детей, исключенных из учебных заведений».

Работа подсекции призрения и обучения ненормальных детей закончилась принятием следующего постановления:

«1. Необходимо для малоуспешных детей устройство вспомогательных школ или классов, для младшего же возраста—специальных детских садов, доступных и для бедного класса населения.

2. Для детей, имеющих умственные и нравственные недостатки, в том числе и для идиотов, слабоумных и эпилептиков, необходимо устройство особых общественных врачебно-воспитательных заведений, причем желательно, чтобы возникли подобные учреждения и при психиатрических клиниках.

3. Эти учреждения должны преследовать врачебные и педагогические цели в интересах здоровья, умственного, психического и нравственного развития и обучения ремеслам и сельскохозяйственному труду детей, отсталых в умственном и нравственном отношении.

4. Во главе таких учреждений должен стоять врач-психиатр при ближайшем сотрудничестве специалиста-педагога.

5. Желательно образование по возможности во всех городах России врачебно-педагогических обществ с целью всестороннего изучения вопросов призрения и воспитания детей, отсталых в умственном и нравственном отношении, а также с целью организации дела призрения, лечения и воспитания этой категории детей.

6. Желательно официальное разрешение на соби́рание статистических сведений по вопросам о патологических причинах малоуспешности детей во всех учебных заведениях.

7. Умственные и нравственные недостатки, препятствующие пребыванию детей в школах, должны определяться педагогическим советом заведения совместно с врачом, по возможности специалистом» .

Таким образом, съезд обсудил все вопросы, относящиеся к проблеме призрения, лечения и обучения умственно отсталых детей, и принял решение, которое стало программой деятельности всей русской общественности по оказанию помощи слабоумным. С трибуны этого съезда русские врачи и педагоги заявили во всеуслышание свои претензии правительству по поводу его безучастия к судьбе аномальных детей.

1) 2-й съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию. 1896—1899. Секция XII. Отдел IV.—М., 1898.—С. 33.

Деятельность этого съезда заслуживает самой высокой оценки, так как он поставил вопрос о необходимости образования и даже всеобщего обучения умственно отсталых детей. В поле его зрения оказалась и проблема обслуживания таких детей специальными детскими садами.

Съезд обратил внимание и на необходимость проведения научных исследований в области аномального детства. Интересно отметить, что участники съезда не копировали в своих предложениях те мероприятия, которые уже были осуществлены в отношении слабоумных за границей. Русские деятели—участники съезда намечали свои пути общественной помощи слабоумным детям.

Казалось бы, что после такого съезда в отношении царского правительства к слабоумным должен был начаться перелом. Но этого не произошло. Правительство оказалось глухо к призывам съезда. Только по прошествии более чем 10 лет государство стало делать первые робкие шаги в деле организации вспомогательных классов и школ.

В связи с этим русская врачебно-педагогическая общественность была вынуждена продолжать борьбу за изменение отношения государства к слабоумным детям и в начале XX века.

/v V- § 7- Активизация борьбы за расширение помощи слабоумным после первой буржуазно-демократической революции 1905 года

Наибольшей активности деятельность русских врачей и педагогов в области воспитания и обучения слабоумных достигла после революции 1905 года. Это был период активизации деятельности земств, городских самоуправлений. Возросшее самосознание, политическая активность русского общества сказались и в интересующей нас области.

В 1909—1910 годах в Петербурге функционировало небольшое «Общество образования и воспитания ненормальных детей» под председательством профессора Л. В. Блуменау. В состав общества входили М. С. Морозов, Г. Я. Трошин, А. Щеглов, И. В. Маляревский, А. С. Грибоедов и другие. На заседаниях этого общества было заслушано 14 докладов, посвященных вопросам воспитания и обучения аномальных детей.

В Москве в эти же годы был создан педагогический кружок, который имел отделение по воспитанию и образованию отсталых и ненормальных детей.

В это же время открылись первые в России вспомогательные классы и школы. Было издано большое количество переводной литературы по вопросам воспитания и обучения умственно отсталых детей (Ж. Демор, Б. Меннель, Ж. Филипп и П. Бонкур, А. Бинэ и Т. Симон и др.). Многие врачи и педагоги выезжали за границу с целью углубленного изучения постановки воспитания и обучения умственно отсталых.

Появились оригинальные отечественные работы по вопросам воспитания и обучения слабоумных (Е. К. Грачевой, М. П. Постовской, А. С. Грибоедова, О. Б. Фельцмана, В. П. Кашенко и его сотрудников, Г. Я. Трошина и др.).

К наиболее активным борцам начала XX века за всеобщее обучение и воспитание умственно отсталых детей следует отнести Е. К. Грачеву, Г. И. Россолимо, В. П. Кашенко, Г. Я. Трошина, О. Б. Фельцмана, Л. Г. Оршанского, А. С. Грибоедова, А. Ф. Лазурского, А. В. Владимирского, Д. В. Фельдберга, Н. В. Чехова, Н. П. и М. П. Пестовских, А. Н. Граборова, А. Н. Баженову, Ф. Д. Забугина, С. Я. Рабинович, В. А. Селихову и других.

Деятельность этих энтузиастов воспитания и обучения умственно отсталых детей не ограничивалась только пропагандой своих целей. Некоторыми из них были проведены крупные научные исследования в области детской психологии, психологии аномального детства, теории обучения и воспитания умственно отсталых детей. Другие осуществляли практические мероприятия по организации учреждений для умственно отсталых детей.

Базой научных исследований профессора Г. И. Россолимо в области аномального детства первоначально послужило «Убежище св. Марии» для умственно отсталых детей в Москве. Он создал в 1911 году в Москве Институт детской психологии и невропатологии, имевший при себе поликлинику. Вокруг Г. И. Россолимо объединилась значительная группа врачей и педагогов, интересовавшихся вопросами воспитания и обучения умственно отсталых детей (Ф. Д. Забугин, Н. М. Присман, С. Я. Рабинович, В. П. Кашенко, О. Б. Фельцман и др.). Г. И. Россолимо много сделал для популяризации знаний в области специальной педагогики и психологии. Он читал лекции по педагогической патологии при Московском университете и на курсах учителей вспомогательных школ.

В Петербурге большую исследовательскую и лекционную работу в области аномального детства проводили доктора А. Ф. Лазурский, Л. Г. Оршанский, А. В. Владимирский, А. С. Грибоедов, Г. Я. Трошин, П. И. Ковалевский и другие.

Среди трудов отечественных специалистов, занимавшихся проблемами слабоумия, самым монументальным не только в России, но и в мировой науке является работа Г. Я. Трошина «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», увидевшая свет в 1915 году. Г. Я. Трошин на основании огромного экспериментального материала исследовал особенности всех психических процессов умственной и эмоционально-волевой сферы различных категорий слабоумных (идиотов, имбецилов, дебилов) в сравнении с нормальными детьми.

Г. Я. Трошин выделил определенные уровни развития каждого процесса, соответствующие возрасту ребенка, степени отсталости и индивидуальным особенностям. Он критически отнесся к психометрии, которая, по его мнению, не дает ничего для науки, для разработки общих закономерностей психического развития детей.

Вопросы воспитания и обучения умственно отсталых детей стали предметом обсуждения на многочисленных съездах врачей и педагогов.

С 27 декабря 1909 года по 5 января 1910 года проходил Третий съезд отечественных психиатров, ставивший своей целью разработку научно-практических вопросов в области психиатрии и невропатологии. С докладом

»К вопросу о воспитании—обучении дефективных детей» выступил В. П. КамШКО. В этом докладе он показал социальную значимость общественной шботы об аномальных детях. Она заключается в предупреждении преступности и других антисоциальных явлений. Докладчик обратил внимание на необходимость дифференциации помощи умственно отсталым детям путем создания вспомогательных классов и школ, медико-педагогических учреждений и приютов.

В докладе «Задачи нервно-психической гигиены современной педагогической жизни» доктор А. В. Владимирский отмечал, что создание вспомогательных классов будет способствовать ликвидации непосильности обучения и перенапряжения учащихся, следствием которых в начале XX века были массовые нервные заболевания детей и даже самоубийства.

По данным докладом съезд принял резолюцию: «Третий съезд отечественных психиатров признает своевременной и вполне отвечающей назревшей потребности организацию государством и общественными учреждениями специальных школ и врачебно-педагогических заведений для умственно отсталых и других типов дефективных детей» .

С 26 по 31 декабря 1910 года (по старому стилю) по инициативе Петербургского общества экспериментальной педагогики, при участии Московского общества экспериментальной психологии в Петербурге состоялся Первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике. Съезд собрал ведущих деятелей в области педагогики, психологии, психиатрии, невропатологии, патопсихологии и новой для того времени отрасли—лечебной педагогики.

Из тридцати докладов, прочитанных на этом съезде, девять было посвящено проблемам изучения, обучения и воспитания умственно отсталых детей.

Г. И. Россолимо, А. М. Шуберт, Н. П. Постовский, В. П. Кашенко сделали сообщения об изучении психически ненормальных детей с помощью методов психометрии (метод Бинэ, метод Сайте де Санктиса), которые в то время начали широко применяться.

Ряд докладов был посвящен организации вспомогательных классов и школ в России. К этому времени были сделаны некоторые шаги в этом направлении. В Москве уже функционировали вспомогательные классы при Третьем Ольгинско-Пятницком женском начальном училище, руководимом М. П. Постовской, и была открыта первая в Москве вспомогательная школа при Первом смоленском женском училище. В докладах врача училища К. П. Шидловского, учительницы Е. И. Баженовой и других был освещен опыт работы первых вспомогательных учреждений Москвы.

Все доклады были проникнуты стремлением убедить общественность и государство в необходимости организации в России помощи ненормальным детям путем расширения сети вспомогательных классов и школ.

1) Труды Третьего съезда отечественных психиатров (27 декабря 1909—5 января 1910).- СПб., 1911.—С. 765.

Доклады, посвященные методам изучения детей, выявлению их способностей и диагностированию ненормальности, вызвали горячие споры и критические замечания. А. Ф. Лазурский выразил сомнение в возможности изучения ребенка одними лишь методами психометрии, без педагогического наблюдения. Доктор Г. Я. Трошин подверг резкой критике доложенные на этом съезде методы Бинэ, Россолимо и Сайте де Санктиса. Г. Я. Трошин признал эти методы односторонними и лишенными перспективы, так как они не имеют теоретической основы.

Дебаты вызвал и вопрос о том, должны ли умственно отсталые дети быть полностью изолированы от нормальных детей путем создания вспомогательных школ. Высказывались мнения, что наиболее целесообразно создавать вспомогательные классы при нормальных школах.

В целом съезд не разрешил ни одного спорного вопроса, не пришел к каким бы то ни было согласованным мнениям по обсуждавшимся вопросам. Роль съезда свелась к тому, что он дал толчок к дальнейшим исследованиям в области психопатологии, экспериментальной педагогики и психологии.

С 4 по 11 сентября 1911 года (по старому стилю) в Москве проходил Первый съезд Русского союза психиатров и невропатологов. Съезд был посвящен памяти С. С. Корсакова.

Это был самый представительный форум русских психиатров и невропатологов. Среди организаторов и участников съезда были В. М. Бехтерев, В. К. Рот, П. П. Кащенко, Н. Н. Баженов, В. П. Сербский, П. Б. Ганнушкин, А. Н. Бернштейн, В. П. Осипов, Г. И. Россолимо.

На этом съезде обсуждались вопросы статистики душевных заболеваний, призрения душевнобольных, соответствующих законодательств и др. Вместе с тем обсуждались и вопросы общественной помощи слабоумным.

Съезд проходил под неусыпным надзором полиции, которая несколько раз прерывала заседания в связи с тем, что обнаруживала в выступлениях ораторов крамолу. После выступления В. П. Сербского, отметившего равнодушие самодержавия к нуждам народа, съезд был закрыт жандармами. Его работа была продолжена лишь после того, как депутация съезда обещала городским властям не касаться политических вопросов.

Особый интерес на этом съезде представлял доклад Г. Я. Трошина о первых результатах психологического и клинического исследования ненормальных учащихся. Г. Я. Трошин призывал разработать государственное законодательство о ненормальных детях и осуществить сбор соответствующих статистических материалов.

П. П. Тутышкин предложил создать при правлении Русского союза психиатров и невропатологов постоянную педагогическую комиссию, которая бы занималась вопросами детской психопатологии и школами для аномальных детей.

О. Б. Фельцман посвятил свое выступление вопросам врачебной помощи учащимся вспомогательной школы.

Особых решений по вопросам, относящимся к воспитанию и обучению

слабоумных, съезд не принял. Участники съезда лишь выразили свое сочувствие к поднятым вопросам.

На *Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования*, проходившем с 13 декабря 1913 года по 3 января 1914 года, было проведено заседание IV секции, на которой состоялось самое глубокое и всестороннее обсуждение вопросов воспитания и обучения умственно отсталых детей.

Этот съезд был созван по инициативе Петербургского общества грамотности. С 1901 года это общество возбуждало ходатайство о разрешении съезда, но получало отказы. Министерство внутренних дел дало разрешение на его проведение лишь в 1912 году.

Перед съездом были поставлены задачи: определить типы начальных школ России, их учебные планы, программы, разработать методы преподавания в этих школах и определить пути подготовки учителей для начальных школ.

В ходе подготовки к открытию съезда его организационный комитет получил большое количество докладов (76) по вопросам школьной гигиены, физического воспитания учащихся и обучения аномальных детей. По последнему вопросу было подготовлено 34 доклада. Поскольку все эти доклады не соответствовали основной программе съезда, для их обсуждения было решено создать особую, IV секцию. Инициатива создания этой секции принадлежала петербургскому врачу и психологу Г. Я. Трошину (1874—1938). Он был избран и председателем *IV секции*, которая именовалась и «*врачебно-педагогической секцией*».

Если работу XII секции Второго съезда русских деятелей по техническому и профессиональному обучению (1895—1896) мы именовали первым русским съездом дефектологов, то работу IV секции Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования можно именовать *вторым съездом русских дефектологов*.

В связи с обилием докладов, поступивших на обсуждение IV секции, организационный комитет был вынужден отобрать лишь те, которые имели принципиальное значение.

Было отобрано и заслушано десять докладов. Доклады (4) Г. Я. Трошина были посвящены описанию своеобразия психического недоразвития отсталых детей, вопросам диагностирования умственной отсталости, проекту положения о вспомогательной школе.

В докладе Е. Ф. Альбедиль были освещены вопросы статистики отсталых детей.

С сообщением об опыте первых в России вспомогательных школ выступили учительницы М. П. Постовская (Москва), Е. А. Мальцева (Вологда), П. Оболенская-Засухина (Пермская губерния).

Методике занятий во вспомогательной школе был посвящен доклад, подготовленный С. Унковской совместно с Г. Я. Трошиным. А. С. Грибоедов сделал сообщение об организации курсов по подготовке учительского персонала для вспомогательных школ. Х. Ф. Вознесенская и Е. Н. Калашникова выступили с проектом учреждений для дошкольного, послешкольного и

внешкольного воспитания и обучения ненормальных детей. К моменту созыва съезда в России уже был накоплен некоторый опыт организации вспомогательных школ и обучения умственно отсталых детей. Вспомогательные школы и классы функционировали в Москве, Вологде, Нижнем Новгороде, Саратове, Харькове, Екатеринодаре и Ростове-на-Дону.

Г. Я. Трошин представил на съезде обильный материал по вопросам этиологии, морфологии, клиники и психологии умственно отсталых детей. В его проекте положения о вспомогательной школе были детализированы все организационные, структурные и методические стороны ее деятельности.

Учительница П. Оболенская-Засухина из Пермской губернии выдвинула вопрос о создании вспомогательных школ в сельских местностях России.

С докладом о целесообразности создания сельских вспомогательных школ должен был выступить на съезде московский деятель народного образования педагог Н. В. Чехов, однако участвовать в работе съезда он не мог. Основные положения этого доклада, хранящиеся в научном архиве АПН СССР, представляют значительный интерес. Н. В. Чехов считал необходимым включить вспомогательные школы в систему народного образования. В этом случае вспомогательные школы должны быть во всех сельских местностях. Поскольку сельские школы должны будут обслуживать несколько населенных пунктов, Н. В. Чехов считал обязательным иметь при вспомогательных школах «убежища» (интернаты). Н. В. Чехов предлагал начать готовить учителей вспомогательных школ в семинариях.

Вокруг сделанных на съезде докладов развернулись горячие дебаты. Больше всего споров вызвали такие проблемы:

- 1) Каким должно быть обучение во вспомогательной школе—раздельным или совместным? (За раздельное обучение выступала М. П. Пестовская.)
- 2) Следует ли практиковать перевод учащихся из вспомогательной в школу нормальную?
- 3) Чему отдать предпочтение—вспомогательным классам или вспомогательным школам?
- 4) Каким термином обозначать учащихся вспомогательных школ—называть ли их слабоумными или умственно отсталыми?
- 5) Нужно ли принять на съезде разработанный Г. Я. Трошиным проект вспомогательной школы или следует ограничиться общими рекомендациями?

Согласованные мнения по всем вопросам были отражены в принятой резолюции. Эта резолюция, касающаяся общей организации вспомогательных школ, состава учащихся, программ и методов обучения, внешкольного воспитания умственно отсталых детей и подготовки учителей для вспомогательных школ, может быть без преувеличения признана образцовой по содержанию. Она почти исчерпывающе раскрывает все проблемы воспитания и обучения умственно отсталых и отражает лучшие, наиболее прогрессивные идеи и стремления русских деятелей в области олигофренопедагогики. Учитывая это, мы воспроизводим ее полностью.

*«По вопросу о вспомогательных школах
для отсталых детей»*

1) Для умственно отсталых детей являются насущной необходимостью особые школы, которые носят название вспомогательных школ.

2) Ввиду того, что число отсталых детей среди учащихся в начальных школах равняется приблизительно 2%, каждый город, число учащихся в котором достигает 1000 человек, устраивает вспомогательную школу для отсталых детей.

3) Земства устраивают вспомогательные школы в тех районах, которые по числу учащихся, по расстоянию школы от жительства учащихся и по другим обстоятельствам удовлетворяют условиям, необходимым при организации вспомогательных школ.

4) Вспомогательные школы входят в общую сеть народных школ; на них распространяются постановления и правила, по которым существуют обычные начальные школы; ввиду особенностей вспомогательных школ в них допускаются особые правила.

5) Вспомогательные школы или имеют самостоятельный от обычных начальных школ характер, или устраиваются при обычных школах.

6) Вспомогательные школы устраиваются или по типу совместного, или по типу раздельного обучения.

7) Учащие во вспомогательных школах пользуются правами и несут обязанности наравне с учительским персоналом в обычных начальных школах; особые обязанности, вытекающие из особенностей работы при отсталых детях, оплачиваются повышением оклада жалованья.

8) Ввиду того, что в составе воспитанников вспомогательной школы всегда имеется значительное число детей с недостатками речи (заикание, косноязычие и др.), во вспомогательной школе организуется исправление и обучение речи.

9) Ввиду болезненного характера отношения учащихся к помещению вспомогательной школы все гигиенические требования применяются с особой тщательностью; в силу той же причины помещение вспомогательной школы желательно обставить так, чтобы при ней имелись: а) плац для подвижных игр, б) помещение для ручного труда, в) участок земли для занятий на открытом воздухе (огородничество, садоводство), г) помещение для пользования душем, купаниями или банями; в силу той же причины для учащихся необходим обязательный горячий завтрак.

10) В силу той же причины при вспомогательной школе состоит врач, знакомый с детской ненормальностью, который, кроме обычных обязанностей школьного врача, принимает участие в приеме детей во вспомогательную школу, в выпуске их и в других вопросах воспитания и обучения.

11) По заранее выработанной программе учащие совместно с врачом ведут подробную запись, учащие—воспитательно-педагогического характера, врач—медицинского, запись, которая служит материалом для характеристики учащихся.

12) Во вспомогательную школу не принимаются: а) идиоты, слабоумные в высокой степени, б) эпилептики, кроме тех, которые допускаются врачом, в) слепые и глухонемые, г) дети ненормальные в нравственном отношении, когда степень этой ненормальности делает человека невозможным для общежития, д) нормальные дети, отставшие в успехах благодаря физической болезни или слабости, слишком юному возрасту, недостаточному посещению школы и в силу домашних условий и других случайных причин.

13) Число учащихся на каждого учащего во вспомогательной школе не должно превышать 20 человек.

14) Для учащихся во вспомогательной школе допускается более продолжительный курс обучения, чем в обычных школах.

15) Выпуск детей, кончивших вспомогательную школу, производится на общих основаниях по окончании намеченной для вспомогательной школы программы.

16) Программы вспомогательных школ отличаются от программ обычных школ меньшим объемом.

17) Ручной труд как воспитательный метод применяется во вспомогательной школе в усиленном размере.

18) Во вспомогательной школе учебные пособия, пособия для наглядного обучения, образовательные прогулки и прочие вспомогательные для обучения средства применяются в большем объеме, чем в обычных школах.

19) Учащему персоналу в границах его работы предоставляется свобода деятельности в целях наилучшего приспособления к ненормальным явлениям в характере учащихся.

20) Обучение отсталых детей не должно ограничиваться одной вспомогательной школой; продолжением последней должна служить дополнительная школа.

*По вопросу о подготовке педагогического и
врачебного персонала для вспомогательных школ*

1) Педагогический и врачебный персонал вспомогательной школы должен иметь специальную подготовку.

2) Изучение детской психопатологии и мер борьбы с детской ненормальностью должно быть обязательным предметом программы всякого педагогического учебного заведения, в том числе и учительской семинарии.

3) При одном из существующих учебных заведений или самостоятельно должно быть организовано учреждение для подготовки учителей и учительниц вспомогательных школ.

4) Желательно в программу летних учительских курсов вводить как особый предмет учение о детской отсталости и расстройствах речи.

5) Ввиду отсутствия в России специального института для подготовки школьно-санитарных врачей для ненормальных и отсталых детей необходимо для этой цели организовать курсы.

*По вопросу о регистрации дефективных детей в
начальной школе*

Желательно в конце каждого учебного года производить регистрацию дефективных детей в начальных школах через врачей-специалистов при обязательном участии педагогического персонала.

По вопросу о методике обучения ненормальных детей

1) Мыслительные способности как нормальных, так и ненормальных детей резко отличаются одни от других не только по своей силе и яркости, а также по своим разрядам и тонким особенностям.

2) Индивидуализация обучения, необходимая как для нормальных, так и еще более для ненормальных детей, поддерживает не только в учениках, но и в учителе интерес к обучению и, постоянно призывая их к самостоятельности и творчеству, тем самым вливает в них новый запас силы и энергии.

3) Дети, уклоняющиеся от нормы, требуют наиболее тонкой и обдуманной работы со стороны учителя.

4) Воспитательная система Фребеля должна считаться одной из лучших в применении к дефективным детям.

5) Детские сады являются наиболее полезными вспомогательными учреждениями для отсталых детей на первых ступенях их развития.

6) Весьма желательно прийти на помощь детям, обучающимся в обычных начальных школах и страдающим недостатками речи, особыми занятиями по исправлению речи» .

Кроме того, на заседаниях I секции этого съезда была принята резолюция о всеобщем обязательном обучении умственно отсталых детей. В ней, в частности, говорилось: «Принимая во внимание, что русская школа в своем развитии дошла до того момента, когда начинается забота не только о нормальных детях, I секция признает желательным введение в систему всеобщего обучения, вырабатываемую в настоящее время для русской школы, и отсталых детей путем устройства для них вспомогательных школ» .

Намечая такие широкие мероприятия по организации вспомогательного обучения в России, участники I Всероссийского съезда по вопросам народного образования, проходившего в 1913—1914 годах, понимали, что реализация этих решений невозможна в условиях самодержавия. Поэтому данная резолюция съезда завершается замечательным пунктом, свидетельствующим о реалистической оценке политической обстановки в России: «Практическое осуществление всех вышеуказанных мер и вообще активная и рациональная постановка борьбы с преступностью, самоубийством, ненормальностью и вырождением в детском населении возможна лишь с изменением общих

1) Вестник воспитания.—1914.—№5, приложение.—С. 26—28.

2) Там же.—С. 5.

условий русской жизни в смысле повышения общественной самодеятельности, раскрепощения личности и широкого демократизма».

Это решение съезда могло служить прекрасной программой деятельности русского государства в области обучения умственно отсталых детей. Но оно, как и решения, принятые на других съездах и конференциях по вопросам обучения и воспитания ненормальных детей, не было претворено в жизнь. Царское правительство не поддерживало инициативу прогрессивных педагогов и врачей.

К началу Февральской революции 1917 года во всех учреждениях для умственно отсталых детей, включая вспомогательные школы, приюты, лечебно-воспитательные заведения, воспитывалось около двух тысяч детей, а десятки тысяч аномальных детей были полностью лишены помощи со стороны общества.

Не произошло никаких сдвигов в деле усиления заботы об умственно отсталых детях и после Февральской буржуазной революции при Временном правительстве, хотя деятельность интересовавшихся проблемой умственной отсталости врачей и педагогов в это время значительно активизировалась.

В Государственном комитете по народному образованию при Министерстве народного просвещения Временного правительства была создана комиссия по обучению и признанию аномальных детей. В работе этой комиссии под председательством Л. Г. Оршанского участвовали Н. В. Чехов, В. П. Кащенко, А. Н. Граборов, М. П. Пестовская, Е. К. Грачева, В. М. Бехтерев, Е. В. Герье и другие. В руководящих положениях, принятых Государственным комитетом по народному образованию, было сказано: «Признается право физически и умственно отсталых и дефективных детей на воспитание и обучение в особых учреждениях».

8 июня 1917 года на заседании Бюро государственного комитета по народному образованию было заслушано заявление Н. В. Чехова о его желании разработать проект об обучении умственно отсталых детей.

В августе 1917 года при Министерстве общественного призрения было проведено совещание по вопросам общественного призрения детей. По докладу В. П. Кащенко на этом совещании была принята резолюция по вопросам о дефективных детях. Эта резолюция предусматривала широкие мероприятия по организации помощи дефективным детям: открытие разнообразных типов учреждений для этих детей, издание журнала, открытие музея по вопросам дефективности и пр. Но, как и при царском правительстве, ни один проект Государственного комитета по народному образованию и Министерства общественного призрения при Временном правительстве не был претворен в жизнь.

Так протекала борьба передовых сил русской общественности за воспитание и обучение умственно отсталых детей во второй половине XIX—начале XX века до Октябрьской революции. Эта борьба привела к выработке четкой

1) Вестник воспитания.—1914.—№5, приложение.—С. 29.

программы осуществления общественной помощи слабоумным детям. Но эта программа не была принята государством.

Небольшие по своим масштабам практические мероприятия по обучению, воспитанию и признанию умственно отсталых детей осуществлялись силами отдельных энтузиастов врачей, педагогов, общественных деятелей.

Эти мероприятия осуществлялись в трех направлениях:

- 1) организация приютов для слабоумных силами благотворительных обществ;
- 2) открытие частных платных медико-педагогических учреждений и школ для умственно отсталых детей;
- 3) создание вспомогательных классов при обычных школах, а затем самостоятельных вспомогательных школ, подведомственных городским управлениям.

Все эти направления в воспитании и обучении умственно отсталых детей развивались не изолированно друг от друга. Они характеризуют главным образом организационную сторону специальных учреждений и в определенной мере содержание работы. Что касается методов работы с умственно отсталыми детьми в учреждениях различных направлений, то следует отметить, что в этом было много общих положений и принципов, выработанных в результате существовавших контактов и сотрудничества между руководящим персоналом всех этих учреждений.

/э.

Глава 12

ПРИЮТЫ ДЛЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕКАТЕРИНЫ КОНСТАНТИНОВНЫ ГРАЧЕВОЙ

§ 1. Сущность и формы благотворительности

Возникновение и развитие приютов в России (как и за границей) связано с благотворительной деятельностью общества. Благотворительность представляет собой привлечение средств частных лиц или учреждений для осуществления каких-либо социальных мероприятий.

В течение многих последних лет благотворительная деятельность находилась под запретом в нашей стране, поскольку, как утверждал В. И. Ленин, благотворительность является следствием политического и экономического неравенства людей. В-России благотворительная деятельность активизировалась с 60-х годов прошлого века, со времени интенсивного развития промышленности. Лучшие представители буржуазии, руководимые благородными гуманными целями, вносили большую лепту в организацию богоугодных заведений, больниц, приютов и прочих благотворительных учреждений. Их меценатская деятельность имела особое значение для русской культуры: были открыты музеи, театры, библиотеки и пр.

Благотворительная деятельность в России находила поддержку со стороны царской семьи. В России с конца XIX века стали функционировать многочисленные ведомства, общества, специализировавшиеся в той или иной благотворительной деятельности. Как правило, все эти организации имели покровителей в лице членов царской семьи, что должно было поднять престиж организации и самой царской фамилии.

Важно отметить, что в благотворительной деятельности было велико участие простого народа, что стимулировалось православной церковью и другими религиозными конфессиями.

Стимулом к участию в благотворительной деятельности русского народа часто служило исполнение христианского долга, чтобы заслужить «божью благодать».

Однако множество различных благотворительных ведомств, обществ, разобщенность их деятельности, отсутствие государственного контроля за этой деятельностью благоприятствовало произволу и злоупотреблениям в этой области. Даже такой поборник благотворительности, каким был историк В. О. Ключевский, вынужден был признать, что благотворительность обыкновенно «оказывает случайную и мимолетную помощь и часто не настоящей нужде. Она легко доступна злоупотреблению...».

Передовая русская интеллигенция часто вносила свой вклад в благотворительную деятельность не в виде материальных пожертвований, а в форме участия в организации благотворительных учреждений и руководства ими.

Самыми распространенными среди типов благотворительных учреждений были приюты для призрения детей—сирот и безнадзорных. Предполагается, что первый приют был открыт в 1707 году в Нижнем Новгороде митрополитом Иовом. Вплоть до 60-х годов прошлого века такие приюты были единичными. Распространились они в России с 60-х годов в результате активизации благотворительной деятельности. Большинство приютов находилось в ведении так называемого «Ведомства учреждений императрицы Марии», учрежденного в России в 1796 году указом Павла I. В подчинении этого ведомства, кроме сиротских домов, находились институты благородных девиц, учреждения для глухих и слепых, богадельни и некоторые больницы. К концу XIX века в России существовало 148 приютов для детей-сирот.

Как ни странно, но среди большого разнообразия типов учреждений указанного выше ведомства до конца XIX века не было ни одного для слабоумных детей. Таким образом, даже достаточно широко развитые в России благотворительные организации не распространяли свою заботу на тех детей, которые, казалось бы, больше всего нуждались в общественной помощи.

То, что делалось силами благотворительности в XIX веке для слабоумных, имело случайный и ограниченный характер.

1) Ключевский В. О. Добрые люди Древней Руси.—М., 1896.—С. 16.

Так, в 70-х годах прошлого века при Петербургском Николаевском сиротском приюте по инициативе Е. Н. Шостак было открыто небольшое отделение для малоспособных девиц, где их пытались учить по сокращенным программам и сравнительно более доступными методами.

В 1881 году лютеранский пастор А. В. Ферман основал в Петербурге «Евангелический приют во имя Иммануила для одержимых падучей болезнью и слабоумных детей». Это учреждение известно под названием «Приют Эммануила». В этом приюте в первые годы его существования было 20 мест, а к началу XX века—60. В него принимали детей только лютеранского вероисповедания. Часть воспитанников содержалась за плату, другая—на средства от пожертвований.

В 1885 году на станции Удельная под Петербургом при больнице Александра III было открыто отделение для идиотов на 50 человек, которое было вскоре закрыто за отсутствием средств.

§ 2. Деятельность Е. К. Грачевой

Дальнейшая история приютов для слабоумных детей в России связана с именем Екатерины Константиновны Грачевой (1866—1934). Ей принадлежит заслуга в создании первых в России учреждений для глубоко отсталых, в открытии первой школы для умственно отсталых детей и в издании первых руководств по работе с глубоко отсталыми детьми, которые не потеряли своей значимости и в наши дни.

Е. К. Грачева посвятила свою жизнь делу призрения, воспитания и обучения глубоко отсталых детей и эпилептиков. Среди этих детей она провела почти сорок лет. Около двух тысяч обездоленных и больных детей были лично ею устроены, обласканы, воспитаны. Народ выражал свою любовь к Е. К. Грачевой, ласково называя ее тетей Катей.

Мотивом к тому, чтобы заняться судьбой слабоумных и эпилептиков, послужили личные переживания Е. К. Грачевой, вызванные тяжелой болезнью ее брата Николая и его чудесным исцелением.

Екатерина Константиновна Грачева родилась в семье петербургского биржевого маклера Константина Петровича Грачева, имевшего собственный дом на Б. Белоозерской улице. Десятью годами позже в семье Грачева родился мальчик Николай, который с ранних лет отличался большой впечатлительностью и болезненностью. До семи лет не ходил.

Екатерина Константиновна тяжело переживала болезнь брата. В течение ряда лет она посетила множество врачей. В 1887 году она поместила Николая в диагностическое отделение Врачебно-воспитательного заведения доктора И. В. Маляревского, где он поставил диагноз «истеро-эпилепсия» (эпилепсия без органических нарушений нервной системы).

Попытки Е. К. Грачевой поместить брата в лечебное учреждение не увенчались успехом. Екатерина Константиновна убедилась, что в России нет учреждений для эпилептиков.

Состояние Николая ухудшалось с каждым днем. Участились припадки, а затем наступил паралич рук и ног, со дня на день сестра ожидала смерти брата. И вот свершилось то, что всколыхнуло всю Россию и оказало влияние на организацию общественной помощи слабоумным детям. В декабре 1890 года Николаю явилось видение в образе Богоматери—Царицы небесной с сонмом ангелов. Богоматерь сказала Николаю: «Шестого декабря в день твоего ангела попроси сестру привезти тебя в Скорбященскую часовню, что на Шлиссельбургском тракте, помолись перед чудотворной иконой и ты исцелишься, но об этом до исцеления никому не говори». В этот день Грачева еле одела брата и с трудом привезла в часовню. На руках она донесла его до иконы святого Николая и положила на пол. Стоять он не мог. Николай усердно помолился, встал на ноги, поднял руки и заявил: «Я здоров!» Трепет объял всех присутствующих. Известие об исцелении отрока Николая распространилось по всей России. Во многих городах зазвонили колокола. Священный синод посвятил этому событию специальное заседание, на котором Е. К. Грачева поклялась в правдивости случившегося. По инициативе архимандрита Игнатия было решено на месте дома Грачевых построить храм «Во имя царицы небесной», а пока в комнате, где было видение, установить иконостас, при котором должен был служить отрок Николай, посвященный в иеромонахи.

Мы останавливаемся подробно на этих событиях потому, что иначе нельзя понять историю первых приютов для слабоумных и первого в России благотворительного общества по оказанию им помощи.

Представляет интерес и такой факт. На бывшей Белоозерской улице в бывшем доме Грачевых сейчас помещается музыкальное учебное заведение. В начале девяностых годов нашего века стали восстанавливаться часовня и иконостас в той комнате, где он был первоначально установлен.

После этих событий Е. К. Грачева решила посвятить свою жизнь служению убогим, больным детям. Она стала принимать деятельное участие в качестве члена-обследователя «Человеколюбивого общества». Она занималась выявлением лиц, которые особенно нуждались в материальной помощи.

Одно из посещений бедных послужило непосредственным поводом к тому, чтобы Е. К. Грачева занялась новым в России делом—делом призрения и лечения, а затем обучения и воспитания детей, страдающих глубоким слабоумием.

24 августа 1894 года во время посещения бедных Е. К. Грачева встретила с таким случаем. Пьяная мать толкнула свою девятилетнюю дочь Таню. Девочка разбила голову о чугун и через год стала «совсем глупой». Мать скончалась в отделении алкоголиков Обуховской больницы. Девочка осталась без присмотра, так как отец тоже пил. Возникла необходимость определить девочку в специальное учреждение. Но тут Екатерина Константиновна убедилась, что это невозможно, поскольку в России не было учреждений для подобных детей.

Много дней потратила Екатерина Константиновна на, безрезультатные посещения различных благотворительных обществ и учреждений. Ни «Человеколюбивое общество», ни «Общество попечения о бедных и больных детях» не имели приюта для слабоумных детей. Отказали и в больнице Николая Чудотворца, потому что туда не принимали малолетних. Отказали в больнице св. Пантелеймона на ст. Удельная и в больнице Цесаревича. Разочарование ждало Екатерину Константиновну и в «Приюте Эммануила». «Если бы она, несчастная девочка, о которой вы говорите, была бы лютеранка, можно бы принять, а вакансий для православных нет»,—заявила начальница этого приюта. Отказали Екатерине Константиновне в приеме слабоумной девочки и в других учреждениях. И тогда у Е. К. Грачевой возникла мысль о необходимости заняться призрением слабоумных.

Для Екатерины Константиновны началась новая жизнь, полная забот, тревог и радостей. Приступила она к делу с большим подъемом.

В своем дневнике от 14 сентября 1894 года она писала: «Как хорошо, весело мне! Никогда ни балы, ни театры, ничто не доставляло мне так много радости, как эти дни!». Она с упоением делала нужные приготовления, закупки. В комнате для детей поставила две детские кровати и одну кровать для няни. Е. К. Грачева купила для идиотов игрушки, хотя окружающие ее от этого отговаривали.

Первые воспитанники Е. К. Грачевой—Шура и Таня—были в очень тяжелом состоянии. Но Екатерина Константиновна не упала духом и не отступила от поставленной цели.

Записи в дневнике Е. К. Грачевой, относящиеся к первым дням ее педагогической деятельности, полны драматизма:

«Около двух часов (8 октября 1894 г.) принесли Шуру. Что за несчастное существо! Руки переломаны, ножки сведены, слепая, глухая, немая. Пока няня готовила ванну, я хотела Шуру напоить молоком, но молоко выливалось изо рта. Мать Шуры достала соску, вернее грязную тряпку, пожевала черный хлеб, завернула и сунула Шуре в рот. Посоветовали купить рожок—это для 7-летней-то девочки! Когда Шуру купали, она жалобно стонала, но когда ее уложили в теплую постельку, покрыли ватным одеялом и белым пикейным, дали рожок с теплым молоком, она скоро уснула. Мать хотела поклониться в ноги, села около кровати и зарыдала. Впервые я видела слезу радости.

Вскоре привели Таню. Она так кричала, что мы вышли на лестницу встречать «дорогую гостью». Как трудно было ее стричь и мыть, два раза она выскочила из ванной. На новое платье внимания не обратила. Суп пролила. Макароны с сахаром ей понравились, и она сразу успокоилась. Куклу бросила. Держит в руках сладкую булку, смотрит на нее и улыбается. За неделю мои детки сделали большие успехи: Шура меньше стонет, все болячки от грязи отвалились, а Таня делается «воспитанной барышней», как няня в шутку ее называет. Таня здороваается и прощается (кланяется) по несколько раз в день, ничего со стола не хватает, кушает опрятнее, даже сама берет салфетку и просит завязать; целые дни сидит на низенькой скамеечке и качает куклу, что-то напевает: у нее есть голос и музыкальный слух. Но от крика не отделалась, особенно во время мытья. Бранные слова забывает. День мы проводим так: утром,

1) Здесь и в ряде других случаев приводятся выдержки из дневника Е. К. Грачевой, полный текст которого приводится в приложении.

в 8 часов начинается туалет моих деток, он берет много времени: надо приготовить теплой воды (когда их мыли холодной водой, они больше кричали), смазать и присыпать. Таня за неделю два раза шути опрокинула кувшин с водой, няня сердилась, а я радуюсь: значит, перестает бояться, начинает шалить. Таня пьет чай с молоком и булкой за маленьким столиком у меня в комнате. Шуру няня приучает пить молоко с ложечки, но эта премудрость ей не удается: молоко выливается изо рта. После чая няня убирает комнату, а я показываю Тане книжку с крупными, яркими картинками, но это мало ее интересует. Она бежит к большому зеркалу и разговаривает (издает звуки—она почти немая), поднимает, опускает руки, кланяется и громко смеется. Если погода хорошая, мы идем на двор. Там для нас поставили скамеечку. Я сижу на солнышке с Шурой, а няня бежит с Таней. Один раз я попробовала взять ее на улицу, но она толкала прохожих и подняла такой крик, что я поспешила вернуться. Иногда приходят соседи и приносят сладкое, но мне это не нравится: боюсь, чтобы Таня не стала попрошайкой. Когда мы приходим домой, няня идет за обедом. Таня уже голодна и начинает выражать неудовольствие. В столовой обед иногда запаздывает, думаю ввести второй завтрак; в 12 часов давать по одной чашке молока с куском хлеба или варить по одному яйцу. После обеда моих деток раздевают и укладывают спать. Удивляюсь, как Таня много спит. Когда встает, она всегда бывает веселая. Игрушки, даже постройки—не понимает. Любит смотреть на зажженную лампу, если качнуть ее, то громко хохочет, даже прыгает. Ужин у нас ровно в 6 часов. После ужина мои детки опять моются и ложатся спать. Няня с 7,5 часов свободна до 9, а если идет в гости, то и дольше. Я остаюсь с детьми. Мне говорят, что я няню избалую, но надо же молодой девушке отдохнуть. Таня спит хорошо, а Шура кричит, вернее стонет, когда ей меняют белье. Мне советуют ночью ее не трогать, с этим я, конечно, не могу согласиться.

4 ноября. Вчера вечером мне принесли девочку Иню—ей 5 лет. Какая она миленькая, но несчастная: сидеть не может, ножки сведены, постоянные подергивания рук и ног, личико-прехорошенькое, точно восковая кукла, беленькая, большие голубые глаза, волосы светлые, мягкие. Какая она запуганная! Я просила гостей к ней не подходить.

30 ноября. Семья моя увеличилась: привели новую девочку Катю. Подойдет ли она? Рослая, сильная, боюсь, что она будет обижать детей. Как дико озирается она по сторонам (она глухонемая), от еды отказалась, встала в угол, от всех отвергивалась, но когда мы ушли, быстро съела все, что положили около нее на табуретку».

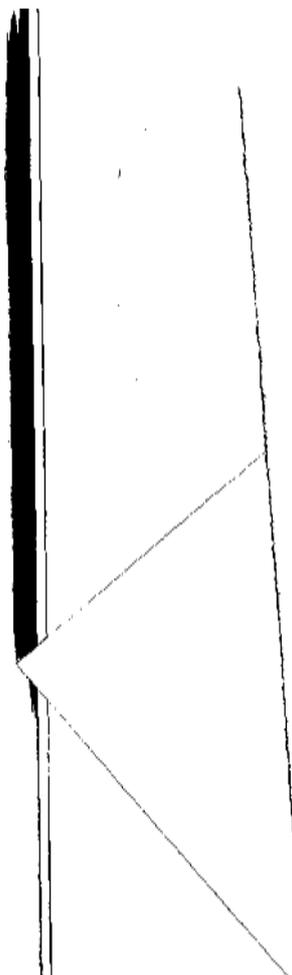
Общественное значение дела, которым занялась Е. К. Грачева, становится особенно понятным, если учесть то положение, в котором находились ее воспитанники до поступления на ее попечение. Некоторые из них находились на привязи. Большинство подвергалось жестокому глумлению со стороны окружающих.

В поисках детей, особенно нуждавшихся в опеке, Екатерине Константиновне часто приходилось проникать в самые глухие трущобы Петербурга.

С каждым днем росло, по существу, первое в России учреждение для слабоумных и эпилептиков. У организатора этого учреждения укрепилось убеждение в правильности выбранного ею жизненного пути.

Вместе с успехами «деток» совершенствуется и педагогическое мастерство Екатерины Константиновны. Растет уверенность в том, что ее питомцев нужно не только призреть, но и лечить, воспитывать, учить.

Е. К. Грачевой удалось найти наиболее гуманные и эффективные приемы работы с детьми. В результате она смогла преодолеть дух казенщины, сухости, ханжества, который был характерен для большинства приютов того времени, и сделать жизнь детей красивой, радостной, уютной и даже полезной.



Те посетители приюта Е. К. Грачевой, которые бывали в заграничных учреждениях для аномальных детей, отмечали, что в них они часто видели даже шикарное внешнее оформление, великолепную обстановку. Но ни в одном из них они не видели таких веселых детей, как здесь, в приюте Е. К. Грачевой. Такой атмосферы в своем приюте Е. К. Грачева добилась путем ласкового обращения со своими воспитанниками. Такого же отношения к подопечным детям она требовала и от работавшего с ней персонала. Наказания были полностью исключены из числа средств воздействия на воспитанников. Царившему в приюте бодрому тону способствовали и другие факторы: четкий распорядок жизни, удобное и красивое убранство помещений, чистая и нарядная одежда.

От Екатерины Константиновны не ускользала ни одна мелочь. Так, если ребенок раздражался или выражал недовольство, она устанавливала и устраняла причины того и другого.

Любовь Екатерины Константиновны к детям была столь велика, что ее нисколько не раздражал вид физических уродств и недугов. Более того, все дети представлялись ей милыми и симпатичными.

При всей своей занятости, Екатерина Константиновна не брезговала выполнять самую тяжелую, а порой и грязную работу, если она приносила пользу -ее воспитанникам. Она пользовалась каждым случаем, чтобы стать ближе к детям, проникнуть в мир детских переживаний.

В середине 1895 года Екатерина Константиновна приступила к обучению детей, хотя уже с первых минут она столкнулась с неожиданными трудностями. Ведь никакая из существовавших в то время методик не подходила к ее воспитанникам.

Екатерине Константиновне приходится самой изготавливать нужные пособия и искать методы обучения. Она не отказывалась от занятий, хотя многие находят эту идею неосуществимой.

Обучая детей, Екатерина Константиновна сама училась этому новому для нее делу. Она вела и затем анализировала наблюдения и записи. Все более крепла вера в возможность обучения слабоумных.

В результате упорного труда Екатерины Константиновны, сложных методических исканий занятия с детьми наладились. В этом деле большую помощь ей оказал известный русский сурдопедагог А. Ф. Остроградский. Он ставил у детей звуки, учил работать с глухонемыми детьми, давал методические советы.

Воспитанники стали овладевать элементарными знаниями и учебными навыками: писать и читать легкие слова, считать в пределах первого десятка.

В мае 1898 года в присутствии нескольких городских учительниц и гостей был устроен экзамен. Даже те элементарные умения, которые обнаружили дети на экзамене, поразили присутствующих. Ведь никто до сих пор не верил в возможность чему-нибудь научить глубоко отсталых детей.

Так скромно было положено начало существования первой в России школы для слабоумных и эпилептиков.

Успехи занятий с воспитанниками и приходящими детьми были столь значительными, что на школу Екатерины Константиновны обратила внимание петербургская общественность. Она оказала воздействие на Петербургскую городскую думу, установившую ежегодную субсидию в размере 1000 рублей на содержание первой школы для отсталых детей.

Школа имела I, II и III классы. С 1898 по 1907 год в этой школе обучалось 134 ребенка в возрасте от 9 до 12 лет. В учебном плане школы были закон божий, письмо, чтение, арифметика, сведения по растениеводству, естествознание, предметные уроки, пение, рисование, ремесленное обучение.

Одновременно с углублением, расширением учебных занятий Екатерина Константиновна усилила и лечебную работу в учреждении. Этому способствовал выросший среди медиков интерес к психопатологии. В 90-х годах частыми посетителями учреждения были профессор В. М. Бехтерев, психиатр В. П. Осипов, доктора Э. А. Гизе, В. В. Клименко, профессор С. Л. Тривус со студентами.

В 1903 году Екатерина Константиновна добилась открытия при приюте амбулатории для бесплатного лечения нервнобольных детей. Эта же амбулатория обследовала и выявляла кандидатов в приют и в школу. В работе этой амбулатории энергичное участие приняли В. М. Бехтерев и молодой врач А. С. Грибоедов. В дальнейшем (1909—1910) Петербургский приют на Белоозерской стал основным центром медицинских, психологических и педагогических исследований аномальных детей, осуществлявшихся под руководством А. С. Грибоедова. Следует отметить, что Е. К. Грачева была первой в России воспитательницей слепоглухонемой, которая оказалась среди воспитанников приюта.

Во всей системе работы с глубоко отсталыми и эпилептиками в приюте Е. К. Грачевой особое место отводилось трудовому воспитанию и обучению. Екатерина Константиновна все более убеждалась, что занятия по трудовому обучению должны занимать первое место среди общеобразовательных и других занятий, так как трудовая деятельность создает самые благоприятные условия для их развития, приобщает детей с глубокими аномалиями к полезной жизни в обществе, делает их меньшей обузой для общества и „развивает у них чувство достоинства.

Е. К. Грачева стремилась к тому, чтобы труд детей как можно раньше стал трудом производительным, чтобы ребенок видел результат труда.

Характер труда, к которому привлекались воспитанники приюта, был разнообразным. Это работа по дому, на дворе, в огороде. Менее отсталые привлекались к работе в мастерских. Мальчики работали в щеточной, переплетной, столярной и сапожной мастерских; девочки работали в швейных мастерских. Вначале работали 1—2 часа в день, а затем продолжительность ежедневной работы в мастерских доводилась до 6—7 часов с перерывами, и это, как отмечает Е. К. Грачева, не вредило здоровью, а напротив, укрепляло его. Воспитанницы почти полностью шили сами белье и одежду для воспитанников приюта.

Работе в мастерских предшествовали занятия ручным трудом: вырезывание из бумаги, плетение, вязание.

Лучшими способами приучения ребенка к труду Е. К. Грачева считала поощрение, похвалу за каждое усилие воспитанника и привлечение его внимания к положительным примерам. Важным учебно-воспитательным стимулом Екатерина Константиновна считала оплату детского труда. Это оказывало, по ее мнению, на детей большое нравственное влияние, так как пробуждало у них чувство достоинства, веру в то, что они могут быть полезны людям, своей семье.

Екатерина Константиновна рассказывала о многих случаях необыкновенной радости и гордости, которые испытывали воспитанники, отдавшие свой первый заработок своим бедным матерям.

Об успехах трудового обучения воспитанников в приюте Е. К. Грачевой свидетельствует тот факт, что продукция мастерских неоднократно экспонировалась на выставках и получала высокую оценку. В 1899 году на ремесленной выставке в Петербурге работы воспитанников были отмечены почетными грамотами. В 1903 году на международной выставке «Детский мир» приют получил высшую награду—почетный диплом, а руководительница приюта Е. К. Грачева—золотую медаль. В 1904 году работы воспитанников приюта были отмечены почетными дипломами на международной гигиенической выставке в Париже.

Организованный Е. К. Грачевой Петербургский приют для детей-идиотов и эпилептиков испытывал постоянные материальные недостатки, поскольку он полностью зависел от пожертвований, которые в первые годы были случайными. При этих условиях число детей было незначительным. Возможности для расширения приюта были получены в 1899 году, когда весь дом на Белоозерской перешел в ведение приюта. При нем были созданы отделения для малолетних полных идиотов; для эпилептиков и идиотов, поддающихся развитию; для идиотов беспокойных, опасных для окружающих.

В 1899 году приюту была пожертвована дача в Полюстрове, куда детей вывозили на лето. Популярность приюта, молва о его успехах к этому времени стала значительной. Усилился приток пожертвований. Но успехи в работе приюта на Белоозерской, его популярность не породили у Екатерины Константиновны чувства самодовольства, успокоения. Она отдавала себе отчет в том, что вниманием пока что окружены только несколько десятков несчастных детей, а сотни и тысячи их в России терпят страдания. Это не давало Е. К. Грачевой покоя, омрачало радость ее труда.

Екатерина Константиновна понимала, что добиться государственной заботы об этих детях в условиях царской России невозможно. Поэтому она направила все свои усилия на создание в России благотворительной организации, которая могла бы возглавить дело призрения и воспитания слабоумных и эпилептиков. В 1900 году она добилась утверждения Святейшим синодом такой благотворительной организации—«Братства во имя царицы небесной». Официально принято было считать организатором этого братства

архимандрита Игнатия, в действительности же настоящим его организатором и руководителем была Е. К. Грачева (архимандрит Игнатий умер в 1897 году). Сама Е. К. Грачева со свойственной ей скромностью приписывала архимандриту Игнатию все заслуги в создании русских приютов для слабоумных. Кроме скромности, это вызывалось и необходимостью, так как имя Игнатия придавало братству популярность среди духовных кругов и обеспечивало признание этой организации царским правительством, без чего нельзя было бы производить значительные сборы.

Естественно, что вся деятельность братства была проникнута религиозно-христианским духом. Официальным председателем правления братства была назначена графиня О. Апраксина.

Религиозно-христианским духом была проникнута и жизнь приюта Е. К. Грачевой и других приютов. В приюте даже глубоко отсталых приучали к выполнению религиозных обрядов. Много внимания уделялось беседам на религиозные темы и молитвам. Для сохранения в приюте этого религиозного духа и обеспечения его самоотверженной прислужкой, няни и другой обслуживающий персонал подбирались, как правило, из послушниц женских монастырей.

Все это импонировало духовенству и религиозным чувствам верующих, от пожертвований которых зависела в основном участь приютов.

Братству было разрешено проводить сбор пожертвований ежегодно в течение недели во всех церквях России.

В поддержке Братства, в привлечении внимания народа к страданиям детей-идиотов и калек духовенство видело для себя выгоду, так как эти дети должны были поразить сердца людей страхом перед господней немилостью, которая постигнет их, если люди отвернутся от церкви.

Е. К. Грачева стала проводить активную деятельность по привлечению внимания общества к важному для России делу—признанию и воспитанию аномальных детей и развитию для них сети учреждений. Она издала большое число брошюр и воззваний, хотя и написанных в религиозно-сентиментальном духе, но убедительно доказывающих возможность и необходимость признания и воспитания слабоумных.

Простой народ горячо откликнулся на эти воззвания, жертвуя свою трудовую копейку в пользу этого гуманного дела.

Благодаря деятельности Е. К. Грачевой с 1901 года в Братство поступили значительные пожертвования, которые позволили расширить первый приют на Белоозерской и открыть приюты для идиотов и эпилептиков в других городах России. В 1901 году эти пожертвования достигли 190 тысяч рублей, в 1902—они составляли более 140 тысяч рублей, в 1904—более 180 тысяч рублей. В 1902 году открылся приют в Курской губернии, в 1905—в Москве, в 1907—в Вятке, а затем и в других городах. В 1912—1917 годах во всех приютах этого Братства содержалось 500 детей.

Екатерина Константиновна сама выезжала во вновь открываемые приюты, чтобы помочь организовать работу учреждений.

Как отмечалось выше, в 1901—1902 годах приют в Петербурге на Белоозерской был реорганизован. Рядом со старым было выстроено новое 4-этажное здание, что позволило более рационально, дифференцированно разместить детей. Это было необходимо, ибо пребывание детей-эпилептиков, идиотов и глубоко отсталых в общей комнате вызывало многие неудобства. Дети обижали друг друга. Резкие крики, припадки пугали детей.

В новом здании первый этаж был отведен под лазарет для совершенно беспомощных детей. На этом же этаже помещалось отделение для беспомощных детей, опасных для себя и окружающих. Второй этаж занимало так называемое фребелевское отделение для детей, умеющих говорить и играть. Третий этаж был отведен под школьное отделение. Здесь же находились и мастерские. На четвертом этаже располагались службы и спальни для сестер. Здесь были хорошо оборудованные кухни, прачечная, гладильня, баня и души.

Одновременно в Райволо под Петербургом началось строительство колонии для более взрослых слабоумных. Колония была введена в действие в 1903 году. Она строилась с расчетом на то, что ее воспитанники будут заниматься сельскохозяйственным трудом. Расширение Петербургского приюта и открытие приютов в других городах вызвали потребность в большом числе опытных сестер-нянь. В октябре 1900 года Екатерина Константиновна открыла курсы сестер-нянь, которые должны были работать с детьми-идиотами и эпилептиками. Слушательницами курсов были послушницы монастырей. В июне 1902 года состоялся первый выпуск сестер-нянь. После выпуска они выехали на работу во вновь открываемые приюты.

Беседы Екатерины Константиновны с сестрами-нянями вызвали большой интерес у родителей и работников приюта. По просьбе матерей на средства от пожертвований эти беседы в 1902 году были изданы отдельной книгой. Книга Е. К. Грачевой «Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей—идиотов и эпилептиков» была первым в России руководством по работе с глубоко отсталыми детьми и эпилептиками. Эта книга не потеряла своего значения в качестве практического пособия для родителей и работников учреждений для аномальных детей и в настоящее время. Безграничная любовь, самоотверженная забота о больных детях, вера в возможности развития аномального ребенка, которыми проникнута каждая беседа Е. К. Грачевой, а также задушевность, простота и конкретность изложения придают «Беседам...» особое обаяние.

Основная мысль книги состоит в том, что умственно отсталые дети нуждаются не только в прирешении, уходе, но и в развитии, в систематических занятиях, в приспособлении к труду. В «Беседах...» даются советы по всем разделам работы со слабоумными. От внимания Екатерины Константиновны не ускользает ни одна мелочь, от которой зависят состояние детей, их здоровье, настроение. В книге содержатся подробные указания в отношении того, как учить детей одеваться, умываться, есть, как организовывать детские дежурства.

В книге подробно раскрыта система занятий со слабоумными в зависимости от степени их отсталости. Эта система носящих игровой характер занятий включает ряд упражнений, направленных на развитие органов чувств и движений; система предусматривает ознакомление детей с окружающими предметами, развитие речи, обучение чтению, письму, счету, гимнастике, ручному труду, рисованию, пению.

В дальнейшем Е. К. Грачева обобщила свой опыт работы с глубоко отсталыми в других книгах. Несмотря на это, «Беседы с сестрами-нянями» сохраняют самостоятельное значение и оригинальность.

В начале своей работы с глубоко отсталыми детьми, как уже отмечалось, Е. К. Грачева не имела возможности использовать отечественный опыт, так как в России его почти не было. Имевшийся незначительный опыт не был обобщен. В связи с расширением сети руководимых ею учреждений для слабоумных и стремлением Екатерины Константиновны усилить в них учебно-воспитательную работу возникла необходимость в изучении опыта работы зарубежных учреждений для детей-идиотов и детей-эпилептиков. За границей к этому времени воспитание и обучение умственно отсталых детей достигло значительного развития.

/* Начиная с 1903 года Екатерина Константиновна совершила поездки в Швецию, Францию, Германию.

В Швеции внимание Екатерины Константиновны было привлечено к тому, что в учреждениях для слабоумных усилия направлены на приобщение всех детей к труду, воспитание любви к труду. Благодаря этому у детей развивается чувство собственного достоинства, стремление жить собственным трудом.

Во Франции Екатерина Константиновна в течение нескольких месяцев практиковалась в качестве воспитательницы в отделении для мальчиков—идиотов и эпилептиков при больнице для душевнобольных в Бисетре, руководимом доктором Бурневилем, и в приюте-школе для девочек в Балле.

В этих учреждениях Екатерину Константиновну поразило то большое развитие, какое получают даже самые слабые дети. Это в какой-то степени было результатом того, что во французские учреждения дети принимались даже до года.

В Германии Екатерина Константиновна имела возможность увидеть учреждения для глубоко отсталых и эпилептиков, а также вспомогательные школы, которые были основаны на строго религиозных началах, доведенных до аскетизма. Там же Екатерина Константиновна была свидетельницей крайне сурового, граничащего с жестокостью обращения с детьми.

В городе Биллефельде ее внимание было привлечено к благоустроенному зданию вспомогательной школы. Вместе с тем внутренняя жизнь этой школы вызвала у нее глубокое недоумение. Е. К. Грачева увидела здесь муштру, подавление детской инициативы, слепое послушание, религиозный фанатизм и национал-шовинизм.

Приводим описание Грачевой отдельных картин из жизни школы.

Урок во II классе

«Молодая, хорошененькая учительница, нарядно-кокетливо одетая. Очень симпатичная, как светская барышня,—но как учительница она мне совсем не понравилась.

Был урок чтения. Дети читали нараспев, по складам, очень медленно, громко и ясно. Каждая ошибка тотчас же исправлялась одним из учеников и опять повторялась всем классом. Класс был разделен на 2 группы: одна списывала, другая читала, никаких пояснений прочитанного не было—требовалось лишь правильное произношение. Объясняли знак. Скучно, страшно монотонно! Учительница несколько раз обращалась ко мне с вопросом, что бы я еще хотела услышать. Я попросила сказать мне стихи. Из 24 детей, к моему удивлению, подняли руки только двое, но оба сбились. «Это они дома учили,—пояснила мне учительница (здесь надо учить только то, что полезно для детей);—ведь они и так отстали от товарищей-сверстников. Мы учим не более одного стихотворения в месяц». «Разве вы не находите, что стихотворения полезны для развития памяти?»—заметила я. «О, что до этого, то есть много несравненно более полезного, например, молитвы, псалмы, библейская история, наконец, необходимые знания из обыденной жизни».

Учительница из-за меня сделала перемену на 10 минут раньше. «Все равно инспектор уже был», а ей так хотелось поговорить со мной, расспросить о России...

Дети сидели еще смиреннее, чем у учительницы. Во время завтрака одна маленькая девочка на вид лет 7, хотя ей было 11, так неосторожно развернула свой завтрак, что булка с колбасой упала на пол и укатилась далеко. У девочки в руках осталась только пустая бумага; тщетно маленькая толстуха старалась достать свой завтрак, соседка—тоже; но все их усилия были напрасны, встать они не смели. Мы продолжали разговаривать; дети кончали завтракать, а маленькая девочка так печально смотрела на всех, что мне стало жаль ее,—я нагнулась и подала ей ее булку. Если бы в ту минуту раздался пушечный выстрел или обрушился потолок, то переполох не был бы больше. «Что вы сделали?!»—в ужасе спросила учительница. «Ах!»—закричали мальчики и даже повскакали со своих мест, но тотчас опять смиренно уселись; 2—3 девочки закрыли лица передниками, только виновница не растерялась и так торопилась есть свой завтрак, что я боялась, чтобы она не подавилась. Учительница разразилась целой громовой речью к «таким дурным детям, которые доводят до того, что приезжая дама наклоняется и подает им завтрак». Мне стало смешно на вызванный мною переполох. И я, наконец, спросила: «Да что же тут особенного—ребенок уронил булку, а я подняла?» «Но это невозможно,—возразила учительница,—если она такая неловкая, то пусть и сидит без завтрака». «Отдай сейчас свою булку!»—строго обратилась она к девочке; но было уже поздно—последний кусок, правда очень большой, девочка спешно сунула себе в рот.

Учительница показала мне тетради, их очень немного, так как из экономии преимущественно пишут на грифельных досках.

Надо ли прибавлять, что все тетради были в образцовом порядке, только одна страница была вся смазана, я указала на нее учительнице, она засмеялась: «О, эта страница стоила много, много слез,—и указала на бледного мальчика с подергиваниями:—досталось же ему тогда и от меня и дома!» «Разве вы бьете детей?»—спросила я—¹ так это не гармонировало с ее изящным видом.—«Конечно, да, а как же иначе?»—был ответ»

Урок в III классе

«Весь урок дети должны были сидеть совершенно смиренно, прямо и не спускать глаз с учителя: когда они начинали шевелиться, то учитель хлопал в ладоши, и тотчас водворялась полная тишина.

—Урок кончен,—говорит учитель.

Никто не двигается.

1) Вспомогательные школы.—СПб., 1909.—С. 26—29.

—Урок кончен, можно встать.

Полная тишина.

—Урок кончен, можно встать и завтракать.

Та же тишина.

—Разве вы глухи или не поняли меня?—спрашивает учитель.

Сразу все ученики подняли руки и, по вызову учителя, ответила самая маленькая девочка:

«Мы еще не помолились, не возблагодарили милосердного Господа за учение».

Несколько вопросов о необходимости молитвы, молитва и отдых для завтрака. Дети остались на местах, но сидели более свободно и тихо кушали—даже бумагой *избегали* шуршать.

Во время перерыва я спросила о поддержании дисциплины (которая поражала меня) и о наказаниях. «Конечно, да, наказания должны существовать»,—ответил учитель; к моему удивлению, достал из шкафа небольшую палку: «Дети, что это такое?»—«Палка».—«Для кого она здесь?»—«Для лгунов и воров».—«А часто ли она употребляется, и кто знаком с нею?»—«Два мальчика встали и низко опустили голову».—«Если этот еще раз хорошенько познакомится с палкой и она не исправит его, то ему не миновать тюрьмы»,—сурово сказал учитель, показывая на бледного, болезненного на вид мальчика.—«Эта сестра»,—сказал он ему, указывая на меня,—«поедет далеко, далеко в Россию, и будет всем рассказывать, какой дурной мальчик есть у меня в школе».—«Хотя при мне он вел себя безукоризненно и довольно хорошо отвечал. Мальчик заплакал, мне так было жаль его!»

Урок в IV классе

«Молодой учитель—очень суровый. Повторяли библейский рассказ об Иосифе Прекрасном, но дойдя до тюрьмы, учитель прервал рассказ и нашел необходимым подробно объяснить детям, что такое тюрьма, где она находится, зачем и для кого она построена, при этом он не жалел мрачных красок. Обещал выпросить разрешение для осмотра, чтобы ближе познакомить с ней учеников.

Опять страх и страх! На этом зиждется все воспитание!

Урок произвел на меня удручающее впечатление. Я была рада, когда можно было встать»².

Таким образом самым сильным впечатлением, вынесенным Е. К. Грачевой от посещения зарубежных специальных учреждений, было то, что в большинстве учреждений нет настоящей любви к ребенку, той любви, которой была проникнута вся жизнь учреждения Е. К. Грачевой и в которой больше всего нуждались дети.

После того как в Петербургском приюте Братства на Белоозерской в 1910 году была полностью налажена учебная, воспитательная и лечебная работа, Екатерина Константиновна дала согласие помочь в организации работы Мариинскому приюту калек и идиотов на ст. Удельная. История этого приюта такова.

В 1892 году неизвестный человек пожертвовал 40 тысяч рублей и дачу в Удельной для детей-калек. В 1894 году этот же человек пожертвовал такую же сумму и два дома в Петербурге на Большой Гребецкой улице. На эти средства было создано «Общество призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов» под покровительством великой княгини Марии Павлов-

1) Вспомогательные школы.—СПб., 1909.—С. 23—24.

2) Там же.—С. 29.

ны. В 1903 году было заложено здание для приюта-колонии для идиотов, получившее название «Мариинский приют». Консультантом этого приюта был психиатр, профессор П. И. Ковалевский. В приюте воспитывалось 100 человек, из них 50 бесплатно, остальные за высокую плату (35 рублей в месяц). Задачей приюта было призывать слабоумных и приучать их к сельскохозяйственному труду. В связи с нехваткой средств с 1909 года приют отказался от содержания бесплатных воспитанников.

В этот приют и была приглашена Е. К. Грачева для организации учебно-воспитательной работы.

В 1911 году под руководством Е. К. Грачевой приют на Мариинской улице был полностью реорганизован как в хозяйственном, так и в учебно-воспитательном отношении и стал именоваться приютом для умственно отсталых детей.

Врачебно-воспитательный надзор в приюте, как уже отмечалось, осуществлял профессор П. И. Ковалевский. Профессор А. Ф. Лазурский проводил в нем психологические исследования.

Усилиями Е. К. Грачевой в Мариинском приюте наладились учебные и гимнастические занятия. Дети работали на огороде, ухаживали за птицей и домашними животными.

Одновременно Екатерина Константиновна продолжала оказывать организационную помощь приюту на Белоозерской и Эммануиловскому приюту.

Нормальная деятельность всех приютов была прервана первой мировой войной: перестали поступать пожертвования, усиливался недостаток продовольствия, топлива, возросла смертность среди воспитанников.

В эти тяжелые годы Екатерина Константиновна не оставляла детей, делила с ними все невзгоды, с необыкновенной энергией боролась за сохранение здоровья и жизни детей.

Но вот произошла Октябрьская революция, которая произвела значительный перелом во всей системе общественной жизни и как следствие этого установила новые отношения и к делу призрения, воспитания и обучения аномальных детей. Никогда ранее не испытанный энтузиазм охватил работников специальных детских учреждений.

С большим подъемом Е. К. Грачева вместе с другими работниками приступила к преобразованию приюта, которым она руководила, в новое учреждение для аномальных детей.

У воспитанников и воспитателей пробудилась активность, чувство собственного достоинства. В специальных учреждениях расширились принципы коллективного руководства, элементы детского самоуправления.

Разумеется, что становление специальных детских учреждений на новый путь развития не всегда проходило гладко. Были попытки со стороны некоторых старых сотрудников сопротивляться новому, извратить новое, скомпрометировать его. Однако новое развивалось и побеждало.

С первых дней Октябрьской революции Е. К. Грачева стала оказывать поддержку органам Советской власти в преобразовании детских учреждений

для аномальных детей на новых началах. Она активно участвовала в организации этих учреждений в Петроградской губернии. Занималась она и подготовкой персонала для работы с аномальными детьми. В 1918—1920 годах Е. К. Грачева была лектором краткосрочных педагогических курсов (руководитель курсов А. С. Грибоедов) по подготовке работников учреждений для дефективных детей.

Вплоть до 1929 года Екатерина Константиновна продолжала работать в бывшем Мариинском приюте, преобразованном сначала в Мариинскую вспомогательную школу, а затем в детский дом № 55.

В 1929 году Е. К. Грачева по состоянию здоровья вышла на пенсию. Но и после ухода на пенсию она продолжала оказывать детскому дому помощь в работе и готовила к изданию книгу «Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка». В этой книге, вышедшей из печати в 1932 году с предисловием Л. С. Выготского, Екатерина Константиновна подвела итоги своей 35-летней работы с аномальными детьми.

Высокую оценку деятельности Е. К. Грачевой дал в своем предисловии к ее книге Л. С. Выготский. Характеризуя опыт Е. К. Грачевой, он писал: «Своими корнями он уходит в эпоху классиков, восходит к системе Сегена и других основоположников воспитания глубоко отсталых детей. С другой стороны, этот опыт вращается в нашу эпоху, составляет часть общей работы по воспитанию отсталых детей, ведущейся в Советском Союзе и представляющей попытку перестроить всю теорию и практику воспитания ненормального ребенка на тех основах, которые являются в то же время основами общей советской педагогики».

Достоинство книги Е. К. Грачевой он видел в том, «что она красноречивым языком фактов, тщательно подбираемых в течение почти полувека, опровергает... пессимистическую минималистическую теорию и выдвигает идею педагогического оптимизма по отношению к глубоко отсталым детям, притом оптимизма реального, проверенного практикой, выдержавшего *научную критику*».

Названными выше приютами Братства почти исчерпывается список учреждений для глубоко отсталых детей в России. Кроме приютов, руководимых Е. К. Грачевой, значительную роль в истории отечественной дефектологии сыграл приют для слабоумных девочек—«Убежище св. Марии», открытый в Москве в 1905 году. Это учреждение стало базой для научно-исследовательской работы в области детской неврологии и психопатологии, проводившейся профессором Г. И. Россолимо. После Октябрьской революции «Убежище св. Марии» было преобразовано в детский дом № 13 им. Г. И. Россолимо.

В 1903 году в Вятке граждане этого города супруги А. А. и А. И. Шведовы устроили в собственном доме приют на 10 детей—идиотов и "калек и сами обслуживали воспитанников.

1) Выготский Л. С. Предисловие к книге Е. К. Грачевой // Собр. соч.: В 6 т.—М. 1983.—Т. 5.—С. 223.

2) Там же.—С. 224.

В 1906 году в Петербурге открыли городской приют для неуспевающих учащихся начальных школ, но вскоре он был закрыт из-за отсутствия средств.

В 1908 году был поставлен вопрос об устройстве в Москве приюта им. Ивана и Александра Медведевых для идиотов и эпилептиков. Однако этот проект был отклонен Московской городской думой из-за финансовых затруднений.

Во всех приютах России к началу Октябрьской революции воспитывалось не более 1000 слабоумных детей. После революции все приюты были реорганизованы в государственные детские учреждения.

Глава 13

МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ. ВРАЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВСЕВОЛОДА ПЕТРОВИЧА КАЩЕНКО

§ 1. Медико-педагогические учреждения для аномальных детей в России

Среди других типов учреждений для аномальных детей, существовавших в России до Октябрьской революции, значительную роль в развитии помощи умственно отсталым сыграли врачебно-педагогические, или, как их иначе называли, медико-педагогические учреждения. Их нельзя считать учреждениями для умственно отсталых детей, так как они, как правило, обслуживали разные категории аномальных детей. Кроме слабоумных, здесь воспитывались дети-психопаты, дети с нарушениями поведения. Было бы неправомерно называть эти учреждения учебными, так как они обслуживали детей разных возрастов, включая дошкольников, и не имели своих учебных планов и программ. В их системе воспитания много места отводилось лечебной работе.

Все эти учреждения были частными, платными: поэтому они оказывались доступными лишь для детей, имевших состоятельных родителей. Медико-педагогические учреждения явились первыми учреждениями, в которые наряду с другими категориями аномальных детей помещали и умственно отсталых. Это были единственные учреждения, организация которых не вызывала возражений со стороны царского правительства, так как они не требовали ни государственных затрат, ни благотворительных средств. Возглавляли медико-педагогические учреждения врачи.

Таковыми первыми частными медико-педагогическими учреждениями были уже описанные в предыдущих главах «Лечебно-педагогическое заведение доктора Пляц», открытое в Риге в 1854 году, и «Врачебно-воспитательное заведение доктора И. В. Маляревского», учрежденное в Петербурге в 1882 году.

В 1904 году дочери известного профессора И. А. Сикорского Ольга и Елена Сикорские открыли в Киеве Врачебно-педагогический институт для умственно недоразвитых, отсталых и нервных детей. Идея создания такого учреждения для ненормальных детей была высказана Иваном Алексеевичем Сикорским еще в 1882 году на IV международном конгрессе гигиенистов в Женеве. Практическое осуществление этого замысла стало делом его дочерей. Готовясь к открытию института, они выехали на стажировку в Париж в учреждение, руководимое Бурневилем. Здесь они приобрели определенный опыт и усвоили систему Бурневиля. Этой системой они стали руководствоваться в своей врачебно-педагогической работе.

Открытый Сикорскими институт ставил своей целью содействовать правильному физическому, умственному и нравственному развитию отсталых, недоразвитых и нервных детей. Принимались в это учреждение дети от 3 до 16 лет. Глубоко отсталых детей, чьи перспективы развития были ограничены, в институт не принимали. Пребывание детей могло быть и очень коротким—от 6 недель до 6 месяцев, если их помещали только для медико-педагогического обследования. О том, что в учреждение Сикорских принимались только дети с легкими формами олигофрении, свидетельствует тот факт, что воспитанники изучали французский и немецкий языки.

В первое время учреждение обслуживало и приходящих детей. Но потом Сикорские отказались от такой формы помощи, так как она себя не оправдала.

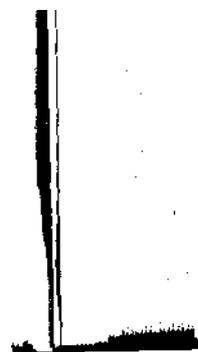
Воспитанники распределялись на 3 группы: младшую, среднюю и старшую. В младшей группе в основном проводили занятия по психической ортопедии по традиционной системе с применением различных приборов, в средней—обучали грамоте, письму, счету, в старшей—велось обучение по программе первых классов гимназии.

По мере выполнения программы детей переводили из одной группы в другую. В своей работе Сикорские руководствовались следующими принципами: создание в учреждении семейной обстановки, ласковое и внимательное отношение к воспитанникам, четкий режим дня, режим питания, создание образцовых гигиенических условий, учет индивидуальных особенностей ребенка, трудовое воспитание.

Описанный выше Институт сестер Сикорских не оставил значительного следа в истории отечественной дефектологии. Значимость его в том, что это было первое учреждение для умственно отсталых детей на Украине.

§ 2. Деятельность В. П. Кашенко

Значительное место в истории отечественной олигофренопедагогики и дефектологии в целом занимает частное врачебно-воспитательное заведение «Школа-санаторий для дефективных детей», открытое в Москве в 1908 году на Погодинской улице в доме № 8, и деятельность ее организатора В. П. Кашенко.



С этой целью в 1906 году В. П. Кащенко занимался в кружке детской психопатологии и психологии при Московском педагогическом собрании под руководством А. Н. Бернштейна, которого Всеволод Петрович считал своим первым учителем в области детской психоневрологии.

Несколько позже Всеволод Петрович начал занятия в экспериментально-психологической лаборатории Г. И. Россолимо. По рекомендации Г. И. Россолимо он вошел в Московское общество экспериментальной психологии. С Г. И. Россолимо Всеволод Петрович был связан на всех последующих этапах своей научно-исследовательской и педагогической деятельности. Свои знания по психологии и психоневрологии он совершенствовал также в Петербурге в лабораториях А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского.

Подготовка Всеволода Петровича к открытию школы-санатория выразилась также в поездках за границу с целью изучения постановки воспитания и обучения аномальных детей в специальных учреждениях Германии, Швейцарии, Италии, Бельгии.

В 1908 году В. П. Кащенко открыл в арендуемых им двух корпусах (на Погодинке, 8) ранее задуманное детское учреждение для аномальных детей. Это учреждение он назвал «Школой-санаторием для дефективных детей доктора В. П. Кащенко». В названии этого учреждения впервые в русской лексике появился термин *дефективный*. Этим термином он обозначает те состояния детей, при которых обнаруживаются недостатки физического и психического развития.

Школа-санаторий В. П. Кащенко была учреждением лечебно-воспитательным. Она обслуживала детей малоуспевающих, нервных, трудных в воспитательном отношении: ленивых, возбудимых, вялых, истеричных. Не принимались в школу идиоты, глубоко отсталые, эпилептики. Приему подлежали дети в возрасте от 4 до 16 лет. Одновременно учреждение могло обслуживать 22 воспитанника. Воспитанники делились на три «семьи». «Семья» имела воспитателя, жившего в одном дортуаре с воспитанниками. Каждая «семья» жила, питалась и играла отдельно. Для учебных занятий воспитанники были разделены на более мелкие подгруппы, с учетом индивидуальных особенностей.

Учреждение ставило цель—путем лечения, воспитания и обучения исправить недостатки развития и подготовить воспитанников к полезной жизни.

Школа-санаторий В. П. Кащенко явилась не только одним из первых специальных учреждений для аномальных детей, но и первым научно-методическим центром по вопросам обучения и воспитания детей с различного рода нарушениями центральной нервной системы, так как вся деятельность этого учреждения была проникнута духом исследования, исканий, экспериментов.

Работа строилась на основе учета, использования всего передового, прогрессивного, что было в то время в педагогике и медицине. Такой характер, дух учреждения поддерживали сотрудники школы-санатория. Штат школы-санатория в своем большинстве состоял из лиц, подвергав-

шихся политическим репрессиям со стороны царского правительства за свою общественно-политическую деятельность. В числе сотрудников были известные педагоги С. Н. Крюков, В. М. Бабаков, И. И. Воскобойников и другие.

Учителям в школе-санатории предоставлялись все условия для экспериментирования и творчества. В. П. Кащенко умело направлял усилия своих сотрудников на поиски более совершенных путей врачебно-педагогического воздействия на воспитанников.

Известный олигофренопедагог профессор А. Н. Граборов, посетивший школу-санаторий В. П. Кащенко в 1912 году, в своих воспоминаниях писал: «Что меня поразило в мой первый приезд в школу-санаторий В. П. Кащенко—это глубоко продуманная система работы: это тот исследовательский дух, которым была проникнута вся деятельность школы-санатория, поразительное умение Всеволода Петровича заставлять своих сотрудников думать, искать, исследовать, тщательно собирать опыт» .

Основные задачи, которые ставились перед педагогом в отношении учащихся школы-санатория, состояли в том, чтобы дать им знания, развить познавательные интересы и возможности, способности и творчество.

В школе-санатории не было обязательной программы, так как В. П. Кащенко и его сотрудники исходили из принципа, что важно не количество знаний, а их качество. А одним из требований к качеству знаний была их жизненность.

Все обучение строилось на основа пробуждения у учащихся самостоятельности, активности в процессе усвоения знаний.

Излагая основные принципы работы школы-санатория, ее сотрудник И. Воскобойников в книге «Из жизни санатория-школы доктора В. П. Кащенко» писал: «Дети активны в восприятии излагаемого материала, выступая в положении самостоятельных или полусамостоятельных наблюдателей и исследователей» .

«Во всех этапах работы учитель уступает первое место ученику, сохраняя за собой положение авторитетного помощника и руководителя в работе» .

Такое внимание к предоставлению учащимся творческой самостоятельности в процессе обучения отнюдь не означало, что в школе-санатории недооценивалась роль учителя и внедрялись идеи «свободного воспитания». Всеволод Петрович и его сотрудники считали, что во всех случаях руководящая роль должна сохраняться за педагогом.

Основным методом, обеспечивавшим активность учащихся в процессе усвоения знаний, развитие способностей, коррекцию личности, были занятия

1) Из неопубликованных материалов А. Н. Граборова, хранящихся в архиве народного образования (Фонд Х. С. Замского).—Прим. ред.

2) Воскобойников И. Вместо предисловия // Из жизни санатория-школы доктора Вс. П. Кащенко.—М., 1914.—С. 4.

3) Там же.—С. 5.

ручным трудом, широко привлекавшимся на всех уроках. Всеволод Петрович и его сотрудники ручной труд рассматривали как метод усвоения и закрепления знаний. В нем же они видели эффективное средство коррекции личности. На всех уроках (математики, истории, географии, русского языка, естествознания и др.) много места отводилось ручной работе. Дети сами взвешивали, измеряли, зарисовывали, составляли коллекции, делали модели из глины и других материалов.

Методика обучения ручному труду и методика использования ручного труда в целях усвоения, знаний была хорошо разработана и освещена в ряде работ В. П. Кащенко и его сотрудников. В частности, в работах сотрудников В. П. Кащенко по вопросам методики ручного труда подчеркивается необходимость начинать обучение ручному труду с пробуждения у учащихся интереса к результатам труда, к продукту труда, к изготавливаемой вещи. Первоначально этими продуктами детского труда были игрушки, затем вещи домашнего обихода. Этот интерес пробуждался путем демонстрации детям хорошо выполненной вещи и ее практического назначения. За желанием иметь эту вещь следовало стремление ее изготовить.

Интересным, положительным было в школе-санатории В. П. Кащенко и то, что здесь обеспечивалась тесная, органическая связь между всеми предметами (историей и арифметикой, русским языком и географией, географией и историей и т.д.). Это повышало интерес учащихся к усвоению знаний и придавало им особенно жизненный характер.

Активность учащихся в процессе обучения, интерес к учению обеспечивались также максимальной конкретизацией учебного материала на основе использования большого числа наглядных пособий. В этих же целях в ходе учебного процесса использовалась игра.

Следующим принципом, характеризующим систему учебно-воспитательной работы школы-санатория В. П. Кащенко, являлась максимальная индивидуализация педагогического воздействия на учащихся! на основе систематического, глубокого изучения ребенка и учета индивидуальных различий.

При этом педагоги всегда опирались на положительные стороны личности ученика. Выявление этих сторон личности становилось одной из центральных задач при изучении ученика. В основе такого изучения лежало длительное планомерное наблюдение за деятельностью учащихся и их врачебное исследование. Наблюдение за деятельностью учащихся осуществляли педагоги и воспитатели.

Сотрудники В. П. Кащенко отстаивали принципы целостного изучения личности ребенка в процессе его развития. Они выступали против кратковременных, стандартизированных методов изучения ребенка.

Составленные работниками школы-санатория характеристики учащихся отличались тщательностью, яркостью. В них хорошо отражалась динамика развития учащихся и содержались конкретные педагогические выводы.

•Характеристики, как правило, обсуждались на конференциях работников школы-санатория.

Большой интерес представляет система воспитательной работы школы-санатория В. П. Кащенко. Среди воспитанников школы-санатория были дети с различными нарушениями поведения, трудными чертами характера, обусловленными перенесенными заболеваниями центральной нервной системы или ошибками в воспитании. Школа-санаторий ставила перед собой задачу—выправить отклонения в поведении на основе использования системы педагогического воздействия (, Сотрудники школы-санатория под руководством В. П. Кащенко разработали стройную, оригинальную для своего времени систему воспитания трудных в поведении детей, обеспечивавшую большой педагогический эффект. Основные принципы этой системы воспитания, поскольку они отражали все передовое педагогики начала XX века, созвучны советской педагогике.

Так, воспитание основывалось на пробуждении в ребенке такого отношения к окружающим и к самому себе, которое рождало бы у него стремление к исправлению недостатков своего поведения. Отношение сотрудников школы-санатория к детям было проникнуто уважением к ребенку. К нему относились как к взрослому. Это проявлялось во всех мелочах. Если ребенок забывал поздороваться при встрече, сотрудники делали это первыми. Они внимательно выслушивали просьбы, жалобы детей. Они не боялись извиниться перед воспитанником за допущенную неосторожность, так же как это делают по отношению к взрослым.

От воспитанников не требовали слепого повиновения. Во всех случаях обращались к сознанию ребенка, к чувству справедливости. Ребенок не лишался права критически относиться к порядкам школы и ее требованиям. Эти требования разъяснялись детям. Вместе с тем они должны были неукоснительно выполняться, поскольку соблюдению режима придавалось первостепенное значение как фактору, воспитывающему детей, часто отличающихся своей неуравновешенностью.

Жизнь школы-санатория регламентировалась строгим расписанием. Сотрудники школы-санатория отмечали, что сами дети протестовали против его нарушения, так как всякое отступление от правильного порядка заставляло их тратить нервную энергию на приспособление к новым условиям. В книге «Воспитание—обучение трудных детей» В. П. Кащенко и С. Н. Крюков писали: «Определенный порядок существует у нас во всей обстановке нашей жизни. Мы очень осторожны в предъявлении к воспитанникам требований и запрещений, мы не хотим мелочно контролировать, в особенности предупреждать каждый шаг их; но раз выставленное требование должно быть выполнено, и на этом мы настаиваем всей силой своего авторитета, силой убеждения, а иногда и принуждения. Строй школьной жизни, ее порядок, ее требования к воспитанникам представляются в каждый данный момент безусловными, незыблемыми. Это не значит, что школа раз и навсегда остановила себя в своем развитии, застыла на определенных позициях, это

значит только то, что перемена порядка требований не может быть делом одной минуты. Общие решения отменяются только общим голосом.

Эта безусловность наших требований, их категоричность имеет большое значение для наших воспитанников: в ней заложена дисциплинирующая сила в особенности для слабовольных, неустойчивых, капризных и многих других детей, которым не хватало собственной воли, собственной сдержанности или у которых слишком много сменяющихся желаний, чтобы остановиться на одном определенном» .

Требования к учащимся отличались своим единообразием, согласованностью. Это способствовало выработке устойчивого доведения.

Большая требовательность к учащемуся сочеталась с доверием к нему. Доверие выражалось в привлечении воспитанников к выполнению ответственных поручений: Так, например, дети сами делали разного рода закупки. Из числа воспитанников выделялись ответственные за библиотеку, музей, мастерские и т.д.

Вся система воспитания в школе-санатории была направлена на развитие у воспитанников чувства товарищества, взаимопомощи, коллективизма. Воспитанники чувствовали, что они обладают определенными правами и имеют обязанности, вытекающие из их положения в коллективе.

Представляют интерес некоторые приемы педагогического воздействия на воспитанников, совершавших те или иные проступки. Детские проступки В. П. Кашенко и его сотрудники рассматривали не как проявление «злой воли» или «черной неблагодарности» по отношению к воспитателям, а как ошибки, промахи ученика или как следствие его болезненного состояния. Поэтому проступки детей, их шалости, дерзости, резкое неповиновение не меняло общего отношения к ним со стороны воспитателей.

Чтобы не подавить в ребенке веру в возможность исправить свои ошибки, промахи, совершенный проступок не подчеркивался. Детям говорили, что их проступки являются проявлением нервозности, временной болезни. В этой связи совершившего проступок иногда укладывали на время в постель. В одних случаях эта мера действительно приводила к отдыху нервной системы, в других она имела педагогический эффект, который выражался в том, что ребенок не хотел считать себя больным и стремился своим нормальным поведением это доказать.

В системе других коррекционных средств, использовавшихся в школе-санатории В. П. Кашенко, большое место отводилось лечебно-оздоровительным мероприятиям: массажу, гимнастике, играм, пребыванию на воздухе, использованию солнца и воды.

Школа-санаторий имела такой режим труда и отдыха, который не вызывал у воспитанников переутомления и позволял проводить с ними занятия в

1) Кашенко В. П. и Крюков С. Н. Воспитание—обучение трудных детей.—М., 1913.—С. 35.

течение целого года. Летом занятия проводились по особой программе на даче, расположенной на берегу Финского залива.

Руководя школой-санаторием, В. П. Кащенко не прекращал большой общественной деятельности по пропаганде воспитания и обучения дефективных детей. Всеволод Петрович использовал в этих целях все возможные средства: печать, трибуны съездов, конференций, совещаний.

В 1909 году Всеволода Петровича приглашали на совещания врачей и учителей в Московской городской управе по вопросам организации первых вспомогательных классов при школах. Всеволод Петрович участвовал в отборе детей для Смоленского второго вспомогательного училища.

В том же году Всеволод Петрович выступил на состоявшемся в Петербурге съезде психиатров с докладом «Медико-педагогический уход за умственно отсталыми детьми». В этом докладе Всеволод Петрович высказался против смешения детей педагогически отсталых с умственно отсталыми и говорил о необходимости не задерживать в специальных учреждениях детей выправившихся, способных продолжать обучение в обычной школе. Всеволод Петрович обращал внимание на то, что в определении умственной отсталости главная роль должна принадлежать педагогу и врачу, поскольку причины умственной отсталости лежат в физиологических нарушениях детского организма.

В 1909 году Всеволод Петрович выступил с большим докладом на XII съезде естествоиспытателей и врачей «Об устройстве лечебно-педагогических заведений для умственно отсталых и морально отсталых детей». По докладу Всеволода Петровича была принята резолюция о необходимости создания специальных учреждений для умственно отсталых и других категорий ненормальных детей.

В 1910 году на III съезде отечественных психиатров Всеволод Петрович сделал доклад «К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей». Этот доклад был отмечен в то время в печати как доклад, «представляющий выдающийся общественный интерес». Всеволод Петрович критиковал царское правительство за его равнодушие к вопросам просвещения. Он призывал начать общественное движение за обучение и воспитание ненормальных детей.

За всеобщее обучение умственно отсталых и других ненормальных детей Всеволод Петрович ратовал в своих выступлениях на заседании «Общества борьбы с детской смертностью», посвященного памяти Н. И. Пирогова, и во время открытия школьной выставки в 1912 году; об этом он говорил и в отделе изучения и воспитания ненормальных детей при Московском педагогическом кружке.

Всеволод Петрович участвовал в работе отдела по воспитанию и обучению отсталых детей при Институте детской психологии и неврологии. По сделанному В.П.Кащенко в 1911 году докладу была принята резолюция, а) ходатайствовать перед членами Государственной думы о рациональной постановке воспитания и образования дефективных детей;

б) созвать Всероссийский съезд деятелей по образованию и воспитанию дефективных детей по вопросам организации специальных лечебно-воспитательных заведений.

С пропагандой дела обучения и воспитания ненормальных детей до Октябрьской революции Всеволод Петрович выступал в газетах «Биржевые ведомости», «Раннее утро», «Русское слово», «Русские ведомости». В целях популяризации опыта работы школы-санатория Всеволод Петрович издавал ряд сборников трудов своих сотрудников.

В. П. Кашенко с большим энтузиазмом участвовал в проводившихся в первые годы после Октябрьской революции мероприятиях по обучению и воспитанию ненормальных детей, развитию дефектологической науки и образования, а также по борьбе с детской дефективностью.

В. П. Кашенко одним из первых начал работу в Наркомпросе. По собственной инициативе он передал Наркомпросу школу-санаторий и стал активным деятелем отечественной дефектологии. Эта деятельность была многогранна—создание одного из первых научно-экспериментальных центров в области дефектологии, педагогическая пропаганда, организация специальных учреждений, подготовка учительских кадров для специальных школ.

В 1918 году на базе школы-санатория был создан Дом изучения ребенка, который в дальнейшем (1921 г.) преобразовался в Медико-педагогическую клинику, а с 1923—1924 годов—в Медико-педагогическую опытную станцию, руководимую В. П. Кашенко. В то время это было единственное центральное опытно-показательное учреждение в области детской дефективности в системе Главсоцвоса.

Как известно, Медико-педагогическая опытная станция оказалась настолько жизнеспособной, что в дальнейшем на ее основе создавались главные научные центры дефектологии: Экспериментальный дефектологический институт, реорганизованный в 1934 году в Научно-практический институт специальных школ и детских домов, в 1943 году—в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук РСФСР (в 1966 году АПН РСФСР была преобразована в АПН СССР), а затем в 1992 году—в Институт коррекционной педагогики РАО.

Когда в 1920 году был открыт Педагогический институт детской дефективности, его ректором был назначен В. П. Кашенко. Он руководил им до 1924 года, т.е. до того момента, пока институт не был преобразован в дефектологическое отделение педагогического факультета Второго Московского государственного университета. В дальнейшем это отделение было преобразовано в дефектологический факультет Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина.

Одновременно с деятельностью в Медико-педагогической станции и в области дефектологического образования В. П. Кашенко совместно с А. И. Елизаровой (Ульяновой), З. И. Лилиной, Г. И. Россолимо, А. С. Грибоедовым, М. П. Постовской и другими деятелями народного просвещения

отдал много сил делу подготовки съездов и конференций по вопросам борьбы с детской дефективностью.

В. П. Кашенко был назначен председателем организационного комитета по подготовке I Всероссийского съезда деятелей по борьбе с детской дефективностью, проходившего в Москве с 24 июня по 2 июля 1920 года.

С 1923 года и до конца своей жизни (1943 г.) В. П. Кашенко много работал над проблемами логопедии, будучи профессором-консультантом поликлиники Комиссии содействия ученым при Совнаркомом СССР и поликлиники Второго медицинского института.

Профессор В. П. Кашенко оставил после себя значительное литературное наследие. Его перу принадлежит около 25 печатных работ в виде монографий и статей в трудах различных съездов, сборниках, посвященных общим проблемам дефектологии, истории обучения и воспитания дефективных детей. Кроме того, около 20 работ выполнено сотрудниками В. П. Кашенко под его руководством.

Работа школы-санатория для дефективных детей и деятельность самого В. П. Кашенко совпадают со временем открытия в Москве первых вспомогательных классов и школ—учебных заведений для умственно отсталых детей. Работа школы-санатория и вспомогательных классов школ взаимно обогащали друг друга, хотя они и существенно отличались по структуре и задачам.

Основное, что объединяло эти разные специальные детские учреждения,— это направленность тех и других на коррекцию—ослабление недостатков развития, на оздоровление всей личности слабоумных воспитанников. Опыт работы школы-санатория для дефективных детей служил средством пропаганды среди педагогов вспомогательных школ необходимости сочетания педагогической работы с врачебной при решении специальных задач вспомогательной школы.

Глава 14

и

* • - •

*Э ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ КЛАССЫ И ШКОЛЫ ДЛЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В РОССИИ

§ 1. Первые попытки московских общественных деятелей и педагогов открыть вспомогательные классы и школы

Приюты и медико-педагогические заведения, о которых речь шла выше, были закрытыми учреждениями, обслуживающими узкий круг аномальных детей. И те и другие учреждения не были подлинно учебными заведениями. В приютах в основном обеспечивалось призрение, т.е. пропитание воспитанников и уход за ними. Лишь в лучших из них давались элементарное образование и трудовая подготовка. В медико-педагогических заведениях

делался упор на лечебную работу. Здесь не было определенной программы обучения детей. Кроме того, ни приюты, ни лечебно-воспитательные заведения не были специально предназначены для обслуживания детей с легкими формами умственной отсталости. Состав учащихся в этих учреждениях был разнородным. В приютах вместе с глубоко отсталыми детьми содержались дети-эпилептики, калеки, а в медико-педагогических учреждениях воспитывались дети-психопаты, дети с недостатками поведения.

Основными учреждениями для детей с легкими формами умственной отсталости были и остаются вспомогательные классы и школы, которые отличаются от других учреждений тем, что являются учебными заведениями. Вспомогательные классы и школы ставят перед собой задачу дать учащимся определяемый учебным планом и программами круг знаний и навыков. Как учебные заведения, они в той или другой степени связаны с общей системой начального обучения. Руководящая роль в них, как правило, принадлежит педагогу.

Открытие в России первых вспомогательных классов и школ предшествовали многие годы борьбы за осуществление этого мероприятия. Убедительные доводы в пользу необходимости открытия в России вспомогательных классов и школ, которые приводились в печати, и конкретные решения по этому вопросу на различных съездах педагогов и врачей не возымели никакого действия на царское правительство.

После открытия Е. К. Грачевой в 1898 году в Петербурге при приюте небольшой школы для умственно отсталых детей инициативу в открытии вспомогательных классов и школ проявили московские общественные деятели и педагоги. Эта инициатива исходила почти одновременно от работников Московского городского благотворительного совета и от работников Московского городского Третьего Ольгинско-Пятницкого женского училища.

16 декабря 1902 года на заседании Московского благотворительного совета деятельница этого совета Л. И. Комарова сделала доклад о мерах помощи умственно отсталым в школах Москвы. Этот вопрос был поднят по инициативе руководителя совета профессора М. В. Духовского. Л. И. Комарова обратила внимание на огромное число детей, отчисляемых из московских начальных школ из-за малоспособноеTM, а также на то, что в тех случаях, когда эти дети остаются в школе, они создают большие трудности в работе школы. Она предложила открыть в Москве вспомогательные школы для малоспособных детей или же параллельные вспомогательные классы при начальных школах.

29 января 1903 года Городской благотворительный совет обратился в Московскую городскую думу с ходатайством об открытии вспомогательных школ или классов для умственно отсталых детей. Училищная комиссия Думы после долгих лет обсуждения признала целесообразным открыть в августе 1906 года самостоятельную вспомогательную школу с четырехлетним сроком обучения, где занятия проводились бы по сокращенной программе нормальной школы. Было определено, что эта школа должна иметь 60 учащихся (в

каждом классе по 15—20 человек). Комиссия предложила обеспечить детей питанием и создать при школе продленный день. Было указано на необходимость иметь при школе врача. Эту школу предлагали открыть в Миусском районе и присвоить ей имя профессора М. В. Духовского—инициатора ее открытия.

Таким образом, училищная комиссия Думы хорошо разработала положение о первой вспомогательной школе. Однако финансовая комиссия Думы не нашла средств, необходимых для осуществления этого мероприятия.

§ 2. Деятельность М. П. Пестовской

Более благоприятной оказалась судьба инициативы открытия в Москве-вспомогательных классов, исходившая от работников Третьего Ольгинско-Пятницкого женского начального училища—заведующей этим училищем М. П. Постовской, попечительницы училища Е. С. Петуховой и врача Н. П. Пестовского. Марии Павловне Постовской (1865—1953) принадлежала исключительная роль в развитии вспомогательного обучения в России. Поэтому история первых в России вспомогательных классов может быть лучше представлена на фоне биографии М. П. Постовской.

М. П. Пестовская родилась в Елецком уезде, Орловской губернии, в семье обедневших дворян. С 14 лет и до получения высшего образования она давала частные уроки, так как семья Марии Павловны испытывала большую материальную нужду.

В 1888 году Мария Павловна закончила Высшие женские Лубянские-курсы в Москве по естественно-математическому отделению. В годы студенчества Мария Павловна испытывала удивительную жажду знания в области естественных, медицинских и других наук. Будучи слушательницей курсов, М. П. Постовская посещала лекции И. М. Сеченова по физиологии и лекции К. А. Тимирязева по ботанике. С 1886 года она работала бесплатно в лечебнице С. С. Корсакова для душевнобольных и слушала его лекции по психиатрии. В том же году она познакомилась с А. А. Адлер, занимавшейся обучением слепых. М. П. Постовская помогала ей печатать книги по Брайлю. В 1887 году она работала учительницей школы слепых.

Жажда знаний сблизила ее с чрезвычайно интересными людьми, которые оказали большое влияние на формирование ее общественного лица и научных интересов.

М. П. Постовская познакомилась с известными русскими психиатрами—А. А. Токарским, Н. Н. Баженовым, В. П. Сербским, С. С. Корсаковым, Г. И. Россолимо. И наконец, на своем жизненном пути М. П. Постовская встретила людей, которые сыграли самую значительную роль в истории отечественной дефектологии. В студенческие годы она была хорошо знакома с В. П. Кащенко, дружила с М. П. Лебедевой, В. М. Величкиной (старый большевик, организатор советской дефектологии). Общение с этим кругом друзей и знакомых пробудило у Марии Павловны интерес к проблемам

аномального детства и определило ее жизненный путь в качестве педагога-реформатора.

По окончании Высших женских курсов Мария Павловна посвятила свою жизнь народной школе. Педагогическую деятельность она начала в должности учительницы Пушкинской городской начальной школы в Москве.

Когда в 1896 году в Москве было открыто Третье Ольгинско-Пятницкое женское начальное училище (Ивановская ул., 1), его заведующей была назначена М. П. Пестовская. С этим училищем она не расставалась до 1917 года, т.е. до того момента, когда деятельность вспомогательных школ на время была прервана. С первых дней руководства училищем М. П. Пестовская осуществила в нем ряд оригинальных для того времени реформ, направленных на лучшую организацию учительского коллектива и детской среды, на совершенствование учебно-воспитательного процесса.

В руководимом М. П. Пестовской училище осуществлялся принцип доступности посещения всех уроков. Преподаватели этого училища и других училищ могли свободно посещать уроки, а затем участвовать в их обсуждении на конференциях. Это имело большое значение в повышении уровня преподавания и ответственности учителей за свою работу. Таким образом изгонялись шаблон и рутинность в педагогической работе. Должности преподавателей стали замещаться по конкурсу после пробных уроков претендентов на эти должности.

Для лучшей организации детской среды М. П. Пестовская ввела в училище элементы самоуправления: были созданы ученические библиотечные, санитарно-гигиенические комиссии, развивалась детская инициатива.

Мария Павловна внесла коррективы в учебный план училища. Она ввела уроки ручного труда и рисования.

Одной из самых острых проблем, с которой столкнулась М. П. Пестовская, была проблема борьбы с неуспеваемостью. Она поставила перед собой задачу—не допускать исключения из училища неуспевающих. Начались поиски путей решения этой задачи. Широкое использование наглядности, применение индивидуального обучения в условиях класса давали в некоторых случаях положительные результаты. Однако исчерпывающим образом они не решали проблемы преодоления неуспеваемости и отсева учащихся по этой причине. Личный опыт, знание медицины и психиатрии помогли ей понять, что неуспеваемость некоторых детей обусловлена психопатологическими и педагогическими факторами. В этой связи она убедилась, что для воспитанников со стойким снижением интеллектуальной деятельности нужно создавать особые классы. Предполагалось, что обучение в них должно осуществляться по особой программе и специальными методами.

Все осуществлявшиеся в училище реформы и замыслы М. П. Пестовской поддерживались попечительницами этого училища. Первой попечительницей Третьего Ольгинско-Пятницкого женского начального училища до 1899

года была М. П. Третьякова (дочь основателя Третьяковской галереи), а с 1899 года до Февральской революции 1917 года попечительницей была Е. С. Петухова.

§ 3. Вспомогательные классы при Третьем Ольгинско-Пятницком женском начальном училище

В 1903 году Е. С. Петухова представила в Московскую городскую управу доклад «О необходимости образования вспомогательного класса для недоразвитых и отсталых детей при начальной городской школе». На это предложение последовал отказ со следующей мотивировкой: «Мысль заслуживает внимания, но к осуществлению несвоевременна». После революции 1905 года обстановка в Московской городской управе несколько изменилась, так как в нее вошли некоторые либеральные представители. Е. С. Петухова повторила ходатайство об открытии вспомогательных классов. 10 июня 1908 года Московская городская управа дала свое согласие. Занятия во вспомогательном классе при Третьем Ольгинско-Пятницком женском начальном училище начались 7 октября 1908 года. Это был первый в Москве и в России вспомогательный класс.

Подготовка к открытию этого класса началась с врачебно-педагогического изучения учащихся названного выше училища. Эту работу возглавил на общественных началах брат Марии Павловны, врач Николай Павлович Пестовский. При училище был организован экспериментально-психологический кабинет для обследования учащихся. В этом кабинете вместе с Николаем Павловичем работала его жена Эрна Андреевна Бергман. Психологическое обследование детей проводилось по методу Сайте де Санктиса. Первой учительницей вспомогательного класса стала Евгения Андреевна Бергман.

М. П. и Н. П. Постовские вместе с Э. А. и Е. А. Бергман неоднократно выезжали за границу для изучения опыта работы с умственно отсталыми детьми. Они посетили Германию, Бельгию, Швейцарию, Францию, Австрию. Во время этих поездок Постовские и Бергман встречались с Зиккингером, Демором, Декроли. За границей М. П. Постовскую больше всего заинтересовала Маннгеймская система дифференцированного обучения, верным приверженцем которой она и была в течение многих лет. По примеру Брюсселя она создала наблюдательное отделение, в котором за учащимися велись наблюдения в течение одного года. Затем решался вопрос о типе класса, в котором воспитанники должны продолжать дальнейшее обучение. С 1910 года Мария Павловна организовала следующие классы: для умственно отсталых (вспомогательные классы), для педагогически отсталых (повторительные классы), для нормальных детей. С этого года в училище принимались и мальчики, но классы были отдельными. Структура Третьего Ольгинско-Пятницкого начального училища все более усложнялась. В 1913 году при училище был организован детский сад для детей, у которых рано выявлялась умственная отсталость.

Для детей с глубокими степенями отсталости при училище был создан класс домоводства; в нем учащиеся приобретали чисто практические умения и навыки. С 1911/12 учебного года в училище начались занятия по исправлению речи. Эти занятия проводил директор Арнольдо-Третьяковского училища глухих Федор Андреевич Рау. Была введена эвритмическая гимнастика. Много заботы проявлялось о здоровье детей.

Таким образом, под руководством М. П. Постовской при училище была создана сложная система классов, имевшая целью дифференцировать обучение в зависимости от способностей и возраста учащихся.

М. П. Постовская выступала против создания самостоятельных вспомогательных школ. Она видела преимущество вспомогательных классов при обычных школах в том, что они позволяют умственно отсталым детям общаться с нормальными детьми. Это в свою очередь повышает у учащихся вспомогательных классов чувство собственного достоинства.

Все, что делала М. П. Постовская в училище, было в России новым. Опыт этой школы привлекал к себе внимание широких кругов педагогической общественности и оказывал влияние на все русские школы. Организуемые при школе выставки детских работ, созданные при школе вечерние курсы для учителей ручного труда содействовали, в частности, популяризации этих видов занятий в московских начальных школах.

В период московской забастовки учителей в декабре 1917 года школа эта распалась. Но в 1918 году была восстановлена и с 1923 года именовалась вспомогательной школой № 1 им. М. П. Постовской (5-й Монетчиков переулок, 17). Сама М. П. Постовская с 1918 по 1927 год работала инспектором МОНО, с 1927 по 1930 год—консультантом-методистом МОНО. В 1923 году ей было присвоено звание Героя Труда.

§ 4. Развитие сети вспомогательных классов и школ в Москве

Через год после открытия первого в Москве вспомогательного класса при Третьем Ольгинско-Пятницком женском училище в 1909 году в Москве открылся вспомогательный класс при Смоленском первом женском училище. В этот класс приняли 15 девочек, отчисленных из первых классов после пребывания в них от 1 до 3 лет. В отборе учащихся принимал участие В. П. Кашенко.

Осенью 1910 года это училище было преобразовано в самостоятельную вспомогательную школу под названием «Смоленское вспомогательное второе училище» (угол Смоленского бульвара и Б. Левшинского переулка). Это была первая в России вспомогательная школа.

По описанию врача О. Фельцмана, участвовавшего в комплектовании первой вспомогательной школы, учащимися этой школы были дети фабричных рабочих, мелких ремесленников, домашней прислуги, бедняков, нищих. О. Фельцман отмечает, что эти дети «по интеллекту не так уж плохи». Они не столько отставали в умственном развитии, сколько страдали от недостат-

ков поведения и физической неполноценности. Среди них было много педагогически запущенных.

Как правило, во вспомогательную школу принимали тех, кто безуспешно занимался в обычной школе в течение 2 лет. В единичных случаях во вспомогательную школу зачисляли непосредственно из семей. Все дети получали в школе бесплатный горячий завтрак. Летом учащихся вывозили в летнюю колонию.

С 1910 года в Москве ежегодно открываются новые вспомогательные классы при начальных школах и новые самостоятельные вспомогательные школы.

Осенью 1910 года было открыто 6 новых классов в различных районах Москвы. В 1911/12 учебном году в Москве функционируют 16 вспомогательных классов в 7 различных школах. В 1916 году был 51 вспомогательный класс в 20 школах. По подсчетам училищных врачей, потребность во вспомогательных классах примерно в два раза превышала их фактическое наличие. Предполагалось, что во вспомогательном обучении нуждалось 2,1 % учащихся от обучавшихся в начальных школах детей. Если исходить из того, что в 1914 году в начальных школах Москвы занималось 70 000 учащихся, то количество подлежащих вспомогательному обучению детей составляло 1470.

Необходимость развития в Москве вспомогательного обучения была связана с тем, что в ноябре 1909 года Московская городская дума приняла постановление о введении в Москве всеобщего четырехлетнего начального обучения (раньше было трехлетнее). Введение всеобщего обучения, как это было и на Западе, всегда выдвигает проблему борьбы с второгодничеством и отсевом учащихся.

В связи с этим Московская городская дума поручила в 1910 году Московской городской управе подробно разработать вопросы, связанные с развитием вспомогательного обучения.

Московская городская управа после ряда совещаний с врачами и учителями вспомогательных школ выработала программу деятельности в области вспомогательного обучения:

- 1) выяснение потребности во вспомогательных классах;
- 2) определение количества неуспевающих в начальных школах Москвы и причин неуспеваемости (аномальность, слабые способности, педагогическая запущенность);
- 3) разработка условий приема во вспомогательные классы;
- 4) типы классов и их организация;
- 5) учебные планы и программы вспомогательных классов и школ;
- 6) подготовка персонала;
- 7) условия работы персонала;
- 8) врачебно-педагогический надзор за деятельностью вспомогательных классов.

Такая широкая программа деятельности вызвала необходимость в созда-

нии в Москве постоянного органа, который занимался бы разработкой этих вопросов.

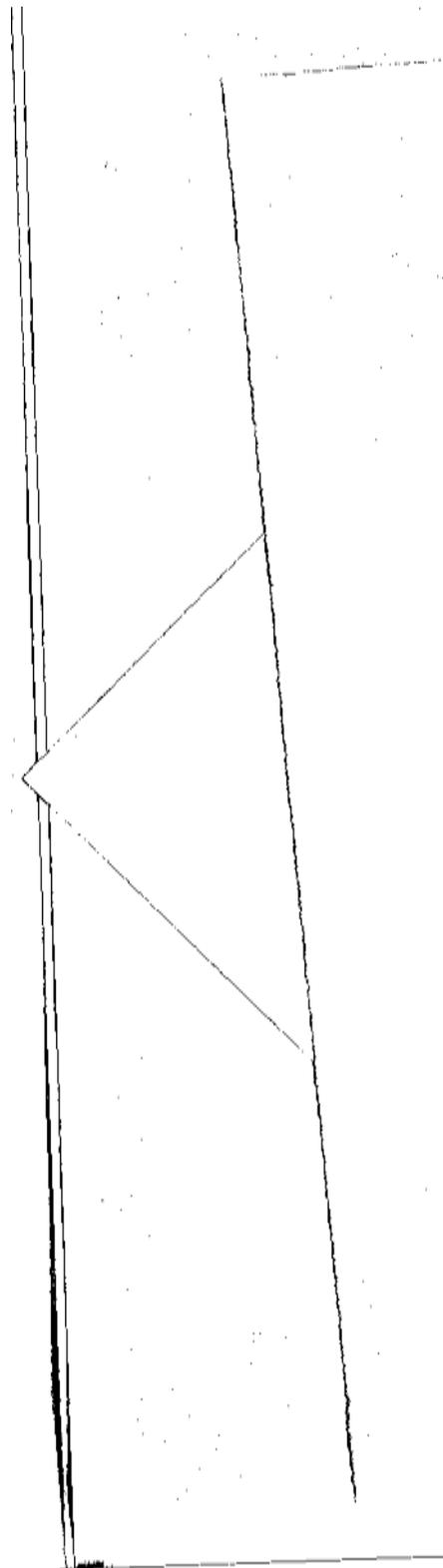
В сентябре 1910 года такой орган был создан—Комиссия по вопросу об организации вспомогательных классов при начальных училищах, В 1912 году эта комиссия была преобразована в специальную постоянную конференцию при Московской городской управе по обсуждению деятельности вспомогательных классов и школ. Эта конференция объединяла учителей и врачей вспомогательных учреждений.

Председателем комиссии был известный педагог Николай Владимирович Чехов (1865—1947), заместителем—доктор О. Б. Фельдман, секретарем—Е. И. Баженова.

Названные выше комиссия и конференция провели исключительно плодотворную работу по изучению неуспевающих учащихся московских начальных школ, по разработке положений о вспомогательных школах, их учебных планов, программ, по изучению зарубежного опыта, по совершенствованию методов обучения учащихся вспомогательных школ. Однако ни одну из разработанных конференцией рекомендаций не удалось претворить в жизнь до Октябрьской революции. Только в 1922 году вышел сборник «Вспомогательные школы для отсталых детей» под редакцией Е. В. Герье и Н. В. Чехова, в котором впервые были опубликованы материалы названной выше конференции.

Комиссия при Московской городской управе начала свою работу с выявления и изучения неуспевающих детей I—II классов московских начальных школ. Эта работа была проведена впервые в 1911 году в качестве пробной (4000 детей). В 1912 году эта работа носила более широкий размах (более 34 000 учащихся). Обследование неуспевающих детей осуществляли врачи и педагоги. Материалы этого обследования имеют большую ценность и в наше время, так как могут быть использованы для различных сравнительных исследований. Результаты состоявшегося в 1911 году обследования были доложены в 1912 году Г. М. Беркенгеймом на I съезде деятелей по народному образованию в Московском городском общественном управлении. Это обследование показало, что число неуспевающих в I—II классах городских школ составляет 24,8%. Неуспеваемость в основном приходится на арифметику и правописание. Из общего количества учащихся этих классов, по мнению Г. М. Беркенгейма, около 4% должно обучаться во вспомогательных классах. Остальные неуспевающие могут усвоить программу нормальной школы при условии удлинения для них срока прохождения этой программы на один год.

Среди неуспевающих учащихся большое количество детей имело физические недостатки, страдало болезнями нервной системы и дефектами речи. У 20% этих детей запаздывало развитие речи и ходьбы. Среди родителей детей, не могущих обучаться в нормальной школе, в 35% случаев отмечен алкоголизм, в 17%—туберкулез, в 20% случаев душевные и нервные болезни.



Более широкое обследование учащихся I—II классов начальных школ, проведенное в 1912 году, внесло некоторые коррективы в приведенные выше показатели. Так, было установлено, что число неуспевающих в этих классах составляет 20%. Кандидатами во вспомогательные школы были признаны 14% от числа неуспевающих или 2,8% от всех учащихся I—II классов (973 человека). Более тщательное обследование кандидатов во вспомогательную школу показало, что часть из них все же может учиться в нормальной школе.

В дальнейшем Московская городская управа при планировании сети вспомогательных классов исходила из того, что 2,1 % учащихся I—II классов начальных школ подлежит зачислению во вспомогательные классы. Этот показатель совпадает с теми, которые были в это же время установлены и за рубежом.

§ 5. Положения о вспомогательной школе, разработанные московскими педагогами и врачами

Большой интерес представляют основные положения и рекомендации, разработанные постоянной конференцией Московской городской управы по вопросам вспомогательного обучения. Они отражают глубину и прогрессивность идей отечественных деятелей в области вспомогательного обучения. Эти положения и рекомендации были положены в основу системы помощи умственно Отсталым детям в нашей стране.

К каждому вспомогательному классу прикреплялось такое число ближайших нормальных школ (не далее 1,5 версты), чтобы общее число первых классов в этих школах не превышало 20. К концу учебного года в нормальных школах выявлялись дети, неспособные к обучению. На каждого ученика учитель и врач составляли характеристику. Этих детей направляли в приемные пункты, где комиссия в составе учителя вспомогательной школы, школьного врача и психиатра подвергали детей испытаниям: проверялись память, состояние школьных знаний и навыков, состояние речи. Большое значение придавалось опросному листу, который заполнялся на каждого испытуемого. Содержание этих листов постоянно совершенствовалось.

Конференция рекомендовала как можно раньше выявлять умственно отсталых и направлять их во вспомогательные классы. Чтобы не допустить ошибок, она считала целесообразным в течение двух лет держать ребенка в I классе нормальной школы. Конференция осудила перевод во вспомогательные классы детей педагогически запущенных, физически ослабленных, с дефектами речи. Для этих детей рекомендовалось создавать специальные повторительные классы или же лесные школы, а для детей-логопатов—классы при нормальных школах.

В дальнейшем (1913 г.) конференция пришла к выводу, что лучшим временем для отбора детей во вспомогательные классы является январь (по опыту Вологодской вспомогательной школы). Это позволило уже со второго

полугодия поместить детей в новые классы, а нормальные школы освободить от балласта.

По вопросам организации вспомогательного обучения конференция выработала следующие принципы и положения.

Вспомогательная школа должна дать учащимся элементарное образование, практические и технические навыки, интеллектуальное, физическое и нравственное развитие. Это делается для того, чтобы подготовить их к полезной жизни.

Одной из первых забот вспомогательной школы должно стать исправление недостатков речи. По данным конференции, 24,3% умственно отсталых детей страдают дефектами речи.

Конференция пришла к выводу, что существующий во вспомогательной школе четырехлетний срок обучения недостаточен. Она рекомендовала довести его до шести лет. Вспомогательной школе надо иметь свою собственную программу, которая не должна копировать программу нормальной школы. Программа вспомогательной школы не может быть обязательной для всех учащихся. Весь учебно-воспитательный процесс должен быть строго индивидуализирован.

В московских вспомогательных школах был введен учебный план, который включал следующие учебные предметы: закон божий, родной язык, арифметику, предметные уроки, природоведение, рукоделие, рисование, пение, ручной труд, гимнастику, занятия по исправлению речи.

Конференция рекомендовала проводить обучение на основе применения наглядности в широком значении этого слова, при этом имелось в виду использование экскурсий, ручного труда, рисования, картин, моделей.

Учащиеся должны оставаться в школе и после уроков. В это время они получают питание, готовят уроки, проводят досуг под руководством учителя.

Конференция разработала положение об учителях вспомогательных классов и школ, согласно которому они должны иметь среднее образование, не менее двух лет педагогической практики, знать один иностранный язык. Кандидаты на эту должность в течение двух недель должны посещать уроки во вспомогательных классах. В течение такого же времени они должны прослушать специальные курсы: психология—12 лекций, умственно отсталые дети и их воспитание—12 лекций, практика обучения умственно отсталых—12 бесед. Каждый учитель должен владеть методикой исправления речи. Московская городская управа предусмотрела ряд преимуществ для учителей вспомогательных классов: учителя этих школ получают повышенную заработную плату, каждые два года работы во вспомогательной школе при исчислении выслуги лет засчитывают за три года; каждому учителю предоставляется право на одну двухмесячную командировку за границу в течение первых пяти лет службы.

Был разработан интересный проект организации надзора за вспомогательным обучением в Москве. Он предусматривал, что один из помощников члена управы будет заведовать всем вспомогательным обучением города, а



в училищном отделении управы будет «стол» вспомогательного обучения. Предусматривалось, что непосредственно наблюдение за вспомогательными классами и школами будут осуществлять три врача-психиатра. Для популяризации среди учителей вспомогательных классов и школ знаний по вопросам вспомогательного обучения предлагалось создать отдел вспомогательного обучения при городском музее учебных пособий и центральный психологический кабинет вспомогательного обучения.

Большая часть всех этих положений и проектов осталась на бумаге и не была претворена в жизнь. Но это не умаляет значимости прогрессивной деятельности московских педагогов и врачей в разработке оригинальных, самобытных путей осуществления вспомогательного обучения, которых не знала ни одна другая страна. И если многие из этих идей и проектов не были реализованы, то эта вина не врачебно-педагогической общественности России, а самодержавного государственного аппарата, который был равнодушен к нуждам просвещения. Вспомогательные школы в царской России так и не вошли в государственную систему народного образования. Они остались в ведении городских управ.

Прогрессивный характер деятельности Московской городской управы в области вспомогательного обучения во многом был обусловлен тем, что руководство начальными народными школами Москвы с 1909 года находилось в руках замечательного педагога Николая Владимировича Чехова, который в период первой русской революции участвовал в нелегальных учительских съездах, состоял членом ЦК нелегального Всероссийского учительского союза, а в годы столыпинской реакции выступал в защиту учителей-революционеров. Н. В. Чехов принимал личное участие в разработке вопросов организации вспомогательного обучения. Самую значительную работу в конференции Московской городской управы по вопросам вспомогательного обучения выполняли М. П. и Н. П. Постовские, врач О. Б. Фельцман.

Н. В. Чехов, как уже отмечалось выше, разработал проект организации вспомогательного обучения в сельских местностях. Этот проект предусматривал, что вспомогательные школы должны войти в систему всеобщего обучения в России. Но и он не был принят.

Таким образом, в дореволюционной России начало развитию вспомогательного обучения было положено в Москве. Московские педагоги и врачи разработали те принципы и организационные положения о вспомогательном обучении, в соответствии с которыми оформилась отечественная вспомогательная школа как специальное учебное заведение для умственно отсталых детей.

§ 6. Развитие сети вспомогательных школ в России

Организация вспомогательных классов и школ в Москве побудила к осуществлению подобных мероприятий врачебно-педагогическую общественность других городов России.

каждой вспомогательной школы предшествовала длительная борьба прогрессивной общественности с косностью местных органов власти. Инициатива создания вспомогательных школ всегда исходила от революционно настроенной интеллигенции, которая видела в осуществлении этого мероприятия известную победу на пути к преобразованию культурной жизни самодержавной России.

В 1911 году была открыта вспомогательная школа в Вологде «В память столетия Отечественной войны 1812 года». В Вологде, как и в Москве, благоприятные условия для открытия вспомогательной школы возникли в связи с введением в этом городе в 1910 году всеобщего начального обучения. Попытки открыть вспомогательную школу в Вологде были еще раньше, в 1904 году, но они были безрезультатными: город не выделил для этого средств.

История Вологодской вспомогательной школы связана с именем Екатерины Александровны Мальцевой. Еще задолго до открытия вспомогательной школы в Вологде Е. А. Мальцева интересовалась проблемой воспитания умственно отсталых детей. В Петербурге, где она училась на Педагогических курсах, она сблизилась с Е. К. Грачевой и познакомилась с ее методами воспитания слабоумных. Е. А. Мальцевой было поручено заведовать Вологодской вспомогательной школой. Эту должность она занимала до смерти (1948). Школа начала свою работу 5 декабря 1911 года, имея в своем составе 47 учащихся (33 мальчика и 14 девочек), отобранных из неуспевающих детей вологодских училищ.

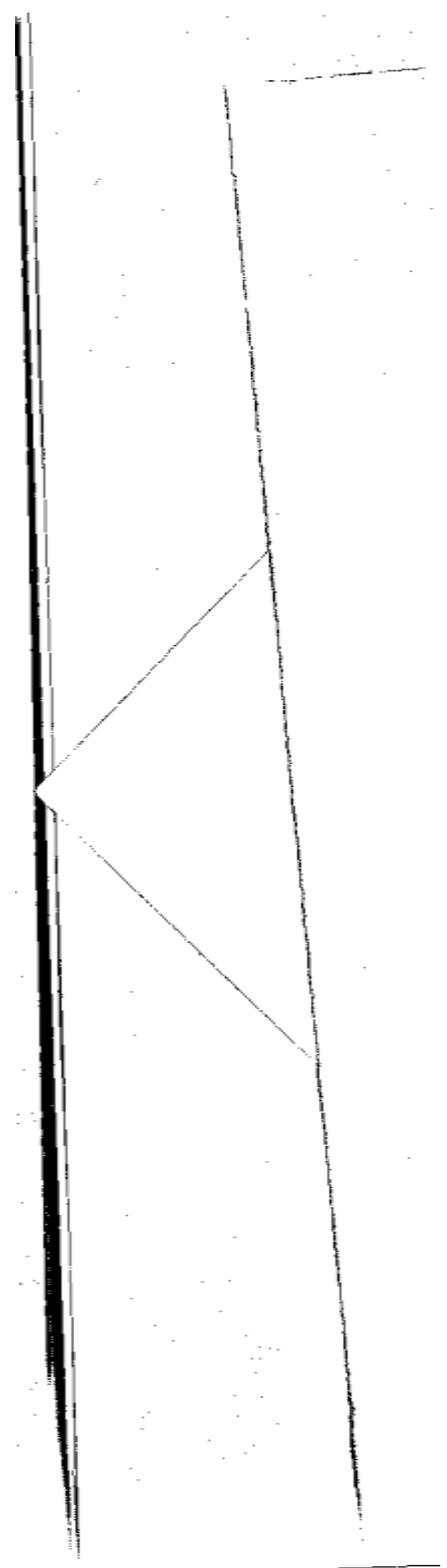
Первые учителя этой школы учились новому для них делу у московских учителей. Вологодская вспомогательная школа продолжает успешно работать и в наши дни.

В Нижнем Новгороде вспомогательная школа была открыта официально в 1913 году. Этому предшествовала длительная борьба. Мысль об открытии вспомогательной школы в этом городе была высказана учителями еще в 1902 году. К ней возвращались на многочисленных собраниях общественности и учителей. В 1910 году, в год 100-летия со дня рождения Н. И. Пирогова, педагогическая общественность предложила открыть в Нижнем Новгороде вспомогательную школу им. Н. И. Пирогова. Но городская Дума на это предложение не откликнулась. Будущая заведующая Нижегородской вспомогательной школой И. В. Игнатьева выехала в Москву и Петербург для ознакомления с вопросами обучения умственно отсталых детей. Еще в 1909 году без разрешения Думы она организовала класс для неуспевающих.

Открытой в Нижнем Новгороде в 1913 году вспомогательной школе было присвоено имя цесаревича Алексея (Алексеевская школа).

Кроме названных выше, до Октябрьской революции были открыты вспомогательные школы в Харькове, Екатеринодаре, Саратове.

Петербургские педагоги и врачи имели отличный от московских коллег взгляд на тип учебного заведения для умственно отсталых детей.



Петербургская училищная комиссия считала, что для умственно отсталых детей следует открывать не вспомогательные классы при обычных школах и не вспомогательные школы, а специальные интернаты.

В 1906 году в Петербурге была открыта первая общественная школа-интернат на 11 умственно отсталых детей, но вскоре она распалась. В дальнейшем Петербургская училищная комиссия согласилась на открытие вспомогательных классов. Однако эта форма помощи умственно отсталым так и не получила развития в Петербурге.

В 1912 году в Петербурге открылась вспомогательная школа при Психоневрологическом институте. В этой школе вели научные исследования профессора А. Ф. Лазурский, Л. Г. Оршанский, Д. В. Фельдберг, А. В. Владимировский. В 1912 году здесь были организованы шестинедельные курсы для матерей и учителей по уходу за умственно отсталыми детьми. Их прослушали 43 человека. В 1915 году школа была закрыта за недостатком средств.

В 1915 году в Петербурге А. Н. Граборов открыл частную школу-пансион, которая через год была передана Психоневрологическому институту. В 1919 году эта школа была преобразована в Центральную вспомогательную школу.

Названными школами почти исчерпывается перечень вспомогательных школ дореволюционной России.

§ 7. Игнорирование царским Министерством народного просвещения дела обучения и воспитания умственно отсталых лиц

Основным препятствием, тормозившим развитие в России воспитания и обучения умственно отсталых детей, служило то, что Министерство народного просвещения, как уже отмечалось выше, категорически отказывалось включать вспомогательные школы в государственную систему народного образования и субсидировать их.

Организация и содержание вспомогательных школ зависели от доброй воли городских управлений, которые не всегда сочувственно относились к идее воспитания и обучения умственно отсталых детей.

В 1914 году впервые при Министерстве народного просвещения было проведено совещание по вопросам обучения и воспитания умственно отсталых детей. На этом совещании присутствовали Е. В. Герье, М. П. Постовская, В. М. Бехтерев, Л. Г. Оршанский, А. Н. Граборов. На совещании с докладом выступил Герье «Об основах организации вспомогательного обучения». Вопреки убедительным доводам сторонников развития вспомогательного обучения в России в решении совещания было отмечено, что нет данных для широкой государственной постановки этого вопроса. Министерство лишь выделило небольшие субсидии Московской городской управе и Петербургской вспомогательной школе при Психоневрологическом институте.

в г осени централизованного управления вспомогательными школами вносило большую дезорганизацию в их работу.

Неудовлетворительное состояние вспомогательного обучения в России побуждало врачей и педагогов не ослаблять своих усилий в борьбе за широкий охват умственно отсталых детей обучением и воспитанием. Поэтому вопрос об обучении и воспитании этих детей поднимался на многих съездах и совещаниях.

Выводы

Несмотря на то что царское правительство было безучастно к судьбе многих сотен тысяч аномальных детей и не приняло ни одного государственного акта, облегчающего их участь, врачебная и педагогическая общественность России выдвинула много замечательных энтузиастов, которые не только пропагандировали необходимость общественной заботы об аномальных детях, но и сумели осуществить много оригинальных мероприятий по признанию, лечению, воспитанию и обучению этих детей.

Русские ученые внесли большой вклад в познание природы и сущности слабоумия, в разработку теоретических и методических вопросов воспитания и обучения умственно отсталых детей.

В результате усилий этих энтузиастов в России сложилась своя система помощи умственно отсталым, которая включала медико-педагогические учреждения, приюты, вспомогательные классы и школы, которые не входили в государственную систему народного образования.

Эти учреждения обслуживали незначительное количество детей из числа нуждавшихся в специализированной помощи, однако каждый из этих типов учреждений выработал свои принципы, свои методы работы, которые обогатили мировую олигофренопедагогику и послужили хорошей основой для развития отечественной теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых детей.

Не было осуществлено ни одного мероприятия по организации государственной помощи умственно отсталым и при Временном правительстве.

**ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ
УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ В СССР**

Глава 15

**УСТАНОВЛЕНИЕ НОВЫХ ПРИНЦИПОВ ОБЩЕСТВЕННОЙ
ПОМОЩИ АНОМАЛЬНЫМ ДЕТЯМ И БОРЬБА
С ОРГАНИЗАЦИОННЫМИ ТРУДНОСТЯМИ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ
ЭТОЙ ПОМОЩИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ
(НОЯБРЬ 1917—1923)**

**§ 1. Борьба с дефективностью и беспризорностью—
одна из важных задач Советского государства**

Изложение основных этапов развития дефектологии в нашей стране после Октябрьской революции целесообразно предварить освещением тенденций в политической оценке роли Октябрьской революции, которые набирают силу в последнее время.

В средствах массовой информации и речах политических деятелей преобладает очернение самой революции и следующих за ней этапов истории Советского государства.

Справедливо утверждение, что Советская власть, и особенно, когда во главе КПСС стоял И. В. Сталин, принесла ни с чем не сравнимые бедствия народу и цивилизации: травлю и репрессии интеллигенции, духовенства, физическое уничтожение миллионов людей всех слоев общества, разорение храмов, обнищание крестьянства, отравление сознания народа мифами о светлом будущем—коммунизме и пр.

Но нельзя не признать, что Октябрьская революция открыла новый этап в истории человечества.

Одной из первых забот молодого Советского государства была забота о просвещении всего народа, о приобщении широких масс трудящихся к достижениям культуры. В «Обращении Народного Комиссариата по просвещению», опубликованном 29 октября 1917 года, были поставлены задачи широкого охвата народа обучением: «Всякая истинно-демократическая власть в области просвещения в стране, где царит безграмотность и невежество, должна поставить своей первой целью борьбу против этого мрака.

ина должна добиться в кратчайший срок всеобщей грамотности путем организации сети школ, отвечающих требованиям современной педагогики, и введения всеобщего обязательного и бесплатного обучения».

Решая грандиозные задачи экономического и культурного преобразования нашей страны, Советское правительство не забыло о судьбе тысяч детей, которые вследствие физических и психических недостатков нуждались в особой опеке государства, во внимании со стороны общества.

Октябрьская революция дала возможность осуществить все те гуманные стремления в отношении аномальных детей, за которые безуспешно боролись передовые представители общества на протяжении многих десятилетий в России.

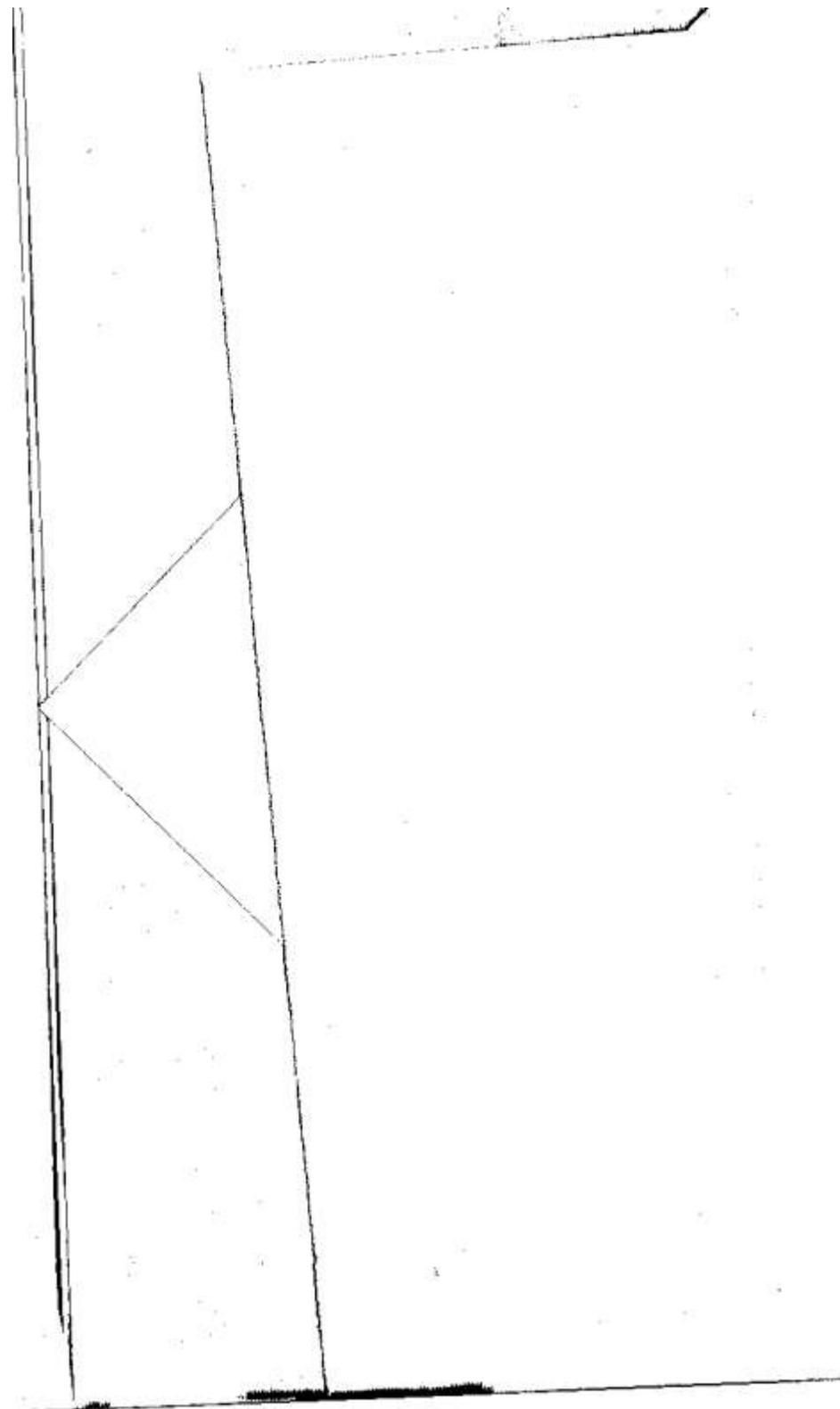
В условиях Советского государства аномальные дети перестали быть обездоленными и получили право на воспитание, обучение, лечение. Не будет преувеличением сказать, что уже в первые месяцы существования Советской власти было сделано для детей, в том числе и для аномальных, больше, чем за все годы существования царской России.

Дореволюционная система народного образования, как уже отмечалось, игнорировала дело воспитания и обучения умственно отсталых детей. Десятки тысяч этих детей вследствие безнадзорности пополняли армию нищих, правонарушителей и других антисоциальных элементов.

Мы говорили о том, что к началу Октябрьской революции в России имелось только несколько вспомогательных классов, школ и приютов, в которых воспитывалось, обучалось или призревалось не более двух тысяч умственно отсталых детей.

Вследствие неудовлетворительного состояния охраны детства, здравоохранения, низкой культуры Советская Россия в числе других тяжелых наследий получила значительное количество детей, страдающих физическими и психическими недостатками. Росту числа аномальных детей способствовала также длительная империалистическая война, а в первые послереволюционные годы—гражданская война, блокада, голод и эпидемии. Поэтому вопросы борьбы с детской дефективностью стали актуальными для Советского государства. Борьба с дефективностью сливалась с борьбой с беспризорностью и детской преступностью. Это была единая государственная проблема.

Следует учесть; что в первые годы Советской власти понятие «дефективность» носило чрезвычайно широкий характер. Предполагалось, что, кроме физической и психической дефективности (слепоты, глухоты и умственной отсталости), существует дефективность моральная, выражающаяся в нарушении норм поведения в обществе, в антисоциальности. Морально дефективными без оснований считалось большинство беспризорников, которые вследствие своего образа жизни приобретали особые черты характера и поведения. Воровство, наркомания, алкоголизм, сексуальность, бродяжничество были непременными спутниками детей улицы. Все эти пороки некоторые психологи и педагоги объясняли не порождавшими их тяжелыми условиями жизни беспризорных, а особыми свойствами психики.



В первые годы становления советской науки психологи и педагоги находились под влиянием зарубежных теорий и течений. В результате в нашу психологию была некритически перенесена теория о «вечной нравственной истине». Согласно этой теории у большинства людей от рождения существует особое нравственное чувство, подобное зрению, слуху, обонянию и другим ощущениям. Некоторые дети вследствие дурной наследственности и процесса дегенерации рождаются без этого нравственного чувства. Такие люди лишены понимания добра и зла. Это и есть «моральное уродство». Таким образом, правонарушения среди беспризорных имеют биологическую природу. В свете этой теории умственная отсталость отождествлялась с моральной дефективностью, так как неадекватное поведение умственно отсталых часто рассматривалось как проявление биологически обусловленного морального уродства. В большей степени такие взгляды бытовали в психологии и педагогике с 1919 по 1923 год.

При таком расширенном понимании дефективности к этой категории детей относили сотни тысяч беспризорных, выброшенных на улицу в результате гибели родителей, распада семей, безработицы, голода, разрухи. Надо было спасать сотни тысяч детей, обреченных на физическую и нравственную гибель, и ограждать государство от той дезорганизации, которую вносили дефективные и беспризорные дети в жизнь нашего общества.

В совокупности все мероприятия государства, направленные на борьбу с беспризорностью, дефективностью, на профилактику этих явлений, на общее оздоровление подрастающего поколения, стали именоваться «охраной детства». «Все дети — дети всего государства» — вот лозунг, который определял отношение к детям уже в первые годы Советской власти.

Охрана детства стала обязанностью многих наркоматов и ведомств. Поскольку охрана детства имела в виду бороться с беспризорностью и безнадзорностью, защищать детские права, охранять детский труд, проводить мероприятия по физическому оздоровлению детей, бороться с дефективностью, этими вопросами стали заниматься Наркомпрос, Наркомсобес, Наркомздрав, Наркомюст, детская комиссия при ВЦИКе, ВЧК.

Такое внимание к детям со стороны большого количества государственных организаций было замечательным фактом. Оценивая этот факт самым положительным образом, следует попутно заметить, что такое обилие государственных учреждений, отвечавших за охрану детства, на первых порах невольно порождало организационные трудности. В первые годы Советской власти эти учреждения еще не сумели достаточно четко дифференцировать свои обязанности при решении общей для них проблемы охраны детства. Поэтому, как мы увидим дальше, поиски наиболее целесообразного разграничения функций наркоматов и ведомств в связи с их деятельностью в рассматриваемом направлении были связаны с проведением длительных дискуссий, которые, помимо желания их участников, иногда надолго отвлекали внимание от решения других важных вопросов. Руководителям государства было нелегко создавать новый государственный аппарат и находить

принципиально новые организационные формы при решении тех или других вопросов. Естественно, что в первые годы Советской власти было много исканий, увлечений, а иногда и ошибок при решении вопросов народного образования.

§ 2. Первые мероприятия Советского государства по борьбе с дефективностью и беспризорностью

Нелегко было наладить, построить на новых началах и такое скромное дело, как воспитание и обучение аномальных детей. И хотя для этих детей было сделано очень много уже в первые годы Советской власти, должно было пройти еще немало времени, прежде чем воспитание и обучение аномальных детей стало на подлинно научный путь развития.

Первая задача, которую нужно было решить народным комиссариатам просвещения, здравоохранения и социального обеспечения, состояла в определении своего отношения к той системе помощи аномальным детям, которая сложилась в царской России, и выработке тех принципов, которыми они должны были руководствоваться в деле борьбы с детской дефективностью.

Вторая задача заключалась в том, чтобы решить, кто и как будет руководить делом борьбы с детской дефективностью, какие типы учреждений больше соответствуют новым принципам помощи этим детям; иначе говоря, надо было решать организационные вопросы борьбы с детской дефективностью.

Для решения этих задач понадобилось несколько лет. Условно этот период можно ограничить 1918—1923 годами. Эти задачи решались на основе тех общих принципов, которыми руководствовалось государство при строительстве новой школы.

Одним из первых мероприятий Советского государства по охране детства была ликвидация всех благотворительных, филантропических обществ, ведомств, братств и передача подведомственных им детских учреждений государству.

Для осуществления мероприятий по охране детства в ноябре 1917 года при Наркомпросе был создан «Школьно-санитарный совет». В задачи этого совета входило обсуждение вопросов охраны здоровья детей, постановка физкультурной работы, организация воспитания и образования отсталых и дефективных детей и работы по исправлению дефектов речи. В состав «Школьно-санитарного совета» входили представители ЦИК и профсоюзов, врачи, педагоги. Такие же советы были созданы в губерниях.

При «Школьно-санитарном совете» с 20 декабря 1917 года начал работать исполнительный орган—«Школьно-санитарный отдел» Наркомпроса, при котором был создан «Подотдел дефективных детей». Этот подотдел возглавил всю работу по борьбе с детской дефективностью.

Первым организатором и руководителем «Школьно-санитарного отдела» была старый член Коммунистической партии, врач Вера Михайловна Бонч-Бруевич (Величкина) (1868—1918).

Задачи и содержание деятельности «Школьно-санитарного отдела» Наркомпроса все более конкретизировались.

В Бюллетене № 4 этого отдела они были определены следующим образом: «Дать возможность заняться всесторонним изучением природы дефективного ребенка с прямой целью помочь ребенку встать на ноги, а обществу вернуть полезного работника—дело государства. Это нравственное дело, а кроме того, это для него и выгодное дело» .

Мы уже отмечали, что в первые годы Советской власти, особенно с 1919 года, понятия «дефективность» и «преступность» часто неправомерно смешивались, отождествлялись. В 1918 году, когда делом борьбы с дефективностью руководила В. М. Бонч-Бруевич (Величкина), это обнаруживалось в меньшей степени. В. М. Бонч-Бруевич (Величкина) рассматривала дефективность лишь как резерв преступности, возникающей при отсутствии предупредительных мер. Поэтому во всех разработанных ею документах мероприятия по борьбе с дефективностью рассматривались и как средства предупреждения преступности. В одном из них говорилось: «Необходима забота и своевременное выделение дефективных детей в особые школы и вспомогательные группы. Школьно-санитарный отдел предполагает устроить показательную санаторию-школу для таких детей и начать планомерную борьбу с детской преступностью путем предупредительных мер, устройства попечительств над уклоняющимися от нормы в моральном отношении учащимися и подростками внешкольного возраста» .

Под этим углом зрения рассматривались задачи «Школьно-санитарного отдела» Наркомпроса и в отношении умственно отсталых детей:

«Не меньше внимания должны мы уделить и другой многочисленной группе—умственно ненормальных детей, не проникшихся противообщественными наклонностями. Сделать этих только безвредных психически отсталых детей полезными членами общества—благодарная, глубоко человеческая задача» .

Впервые программа деятельности «Школьно-санитарного отдела» Наркомпроса обсуждалась и была утверждена на I Всероссийском съезде представителей медико-санитарных отделов Советов рабочих, солдатских и крестьянских депутатов 15 июня 1918 года. В. М. Бонч-Бруевич (Величкина) доложила свой проект, в котором предлагалось начать борьбу с детской дефективностью с изучения ее природы и создания в этих целях научно-учебного центра:

«Школьно-санитарный отдел» считает своей прямой обязанностью дать возможность заняться всесторонним изучением природы дефективного ребенка.

1) Школьно-санитарное дело в РСФСР.—М., 1919.—С. 127.

2) Там же.—С. 29.

3) Там же.—С. 126.

С этой целью он организует Институт дефективного ребенка, прямыми и непосредственными задачами которого будут следующие:

1. Изучение и исследование детской дефективности и социальных факторов с нею связанных.

2. Подготовка новых кадров специалистов—работников, в которых теперь ощущается такой огромный недостаток. Распространение сведений о воспитании дефективных детей.

3. Наконец, опытное воспитание—обучение этих детей» .

Позже с программой деятельности «Школьно-санитарного отдела» в отношении дефективных детей В. М. Бонч-Бруевич выступила на I Всероссийском съезде по просвещению, проходившем в Москве с 25 августа по 4 сентября 1918 года. Это был тот съезд, на котором выступал В. И. Ленин и который определил общее направление развития народного образования в СССР, политику государства в отношении всех вопросов просвещения.

Программа борьбы с детской дефективностью на этом съезде была пока еще выражена в общих чертах, но она уже отражала новые принципы Советской власти в отношении к аномальным детям.

«В противовес старому, отжившему государственному строю, девизом своим считавшему «ставку на сильного», новое государство,—заявила в своем докладе В. М. Бонч-Бруевич,—ставит во главу угла такую организацию жизни, в которой самый слабый дефективный, обездоленный судьбою, мог бы вести самостоятельное трудовое и счастливое существование» .

В резолюциях I Всероссийского съезда по просвещению подчеркивается государственное значение борьбы с детской дефективностью, необходимость изучения личности ребенка и воспитания аномальных детей.

Эти общие принципы новых отношений государства к аномальным детям уточнялись, развивались в дальнейшем на многочисленных съездах, конференциях, созываемых народными комиссариатами просвещения, здравоохранения, социального обеспечения, юстиции.

Вся перестройка дела обучения и воспитания умственно отсталых, как и других аномальных детей, проводилась путем преобразования старых закрытых приютов для этих детей и путем реорганизации специальной школьной системы.

На съездах Наркомсобеса и в его декларациях была дана критика буржуазной благотворительности и системы призрения и установлены новые принципы организации социальной помощи нуждающимся в ней детям.

Так, на I Всероссийском съезде комиссариатов социального обеспечения (июнь 1918 г.) была поставлена задача—коренным образом усовершенствовать дело социального обеспечения и проявлять максимум заботы о тех, кто действительно нуждается в помощи государства. Съезд признал необходимым повести борьбу со стилем старых приютов, где господствовал унижающий

1) Школьно-санитарное дело в РСФСР.—М., 1919.—С. 102.

2) Там же.—С. 275.

человеческое достоинство духу призренчества. Приюты были преобразованы в детские дома. Острые дебаты вызвал вопрос о том, в чьем ведении должны быть учреждения для дефективных детей—Наркомпроса или Наркомсобеса. В июне 1918 года Совнарком принял декрет о передаче всех учебных заведений из Наркомсобеса в Наркомпрос.

§ 3. Мероприятия Советского государства по усовершенствованию руководства борьбой с детской дефективностью и беспризорностью

Более четко новые принципы заботы об аномальных детях определились на *Первом Всероссийском съезде деятелей по охране детства*, созванном отделом детских домов Наркомсобеса в *феврале 1919 года*.

Анна Ильинична Елизарова, заведующая отделом охраны детства этого наркомата, в своем докладе «О задачах Комиссариата социального обеспечения по охране детства» заявила, что в коммунистическом государстве «не должно быть обездоленных, «ничьих» детей. Все дети—дети всего государства. В них наше будущее, они должны осуществить те идеалы, во имя которых мы сломали старый строй и начали теперь спешно строить новый».

А. И. Елизарова предложила коренным образом изменить жизнь детских учреждений: «Воспитание в наших детских домах ставится на трудовом начале. Штат наемного персонала сокращается до минимума. В идеале—полное самообслуживание детей, домоводство без наемной прислуги. Старые, казарменного типа приюты отвергаются нами. Лучшими считаем дома семейного типа».

Этот съезд по охране детства не мог не обсудить общие принципы построения новой советской системы воспитания. Самые острые дебаты вызвал вопрос, какому воспитанию должно быть отдано предпочтение—общественному или семейному. Большинство ораторов выступало за общественное воспитание. Крайне левые сторонники этой системы требовали принудительного изъятия детей из семей и помещения их в учреждения общественного воспитания.

В резолюции съезда была признана приемлемой и семейная и общественная формы воспитания. На этом съезде с докладами о трудовом воспитании выступил А. Н. Граборов. А. С. Грибоедов сделал сообщение о врачебно-педагогической работе в детских домах. А. С. Грибоедов предложил иметь дифференцированную систему учреждений соответственно типу дефективности. Он указал на то, что вспомогательные школы находятся в ведении Наркомата просвещения, а детские дома—в ведении Наркомата социального обеспечения. А. С. Грибоедов предложил иметь Объединенный совет наркоматов социального обеспечения, просвещения и здравоохранения, который

1) Первый Всероссийский съезд деятелей по охране детства.—М., 1920.—С. 6.

2) Там же.—С. 7.

бы занимался организацией помощи дефективным. В первое время своего существования Наркомат социального обеспечения в основном оказывал помощь беспризорным и «морально дефективным». Декретом Совнаркома от 16 сентября 1918 года на этот комиссариат возлагалась опека и над слабоумными.

Таким образом, уже в первые годы Советской власти были в основном определены те принципы, которыми должны были руководствоваться советские учреждения в отношении организации помощи ^-аномальным детям. Было установлено, что помощь аномальным детям должна быть государственной, что она должна иметь в виду подготовку детей к трудовой жизни. Как отмечалось выше, было решено преобразовать старые приюты в детские дома и начать научное изучение аномальных детей. Однако организационные формы помощи таким детям пока еще не были определены. Разные организации или дублировали работу по борьбе с детской дефективностью или же перелагали ответственность за эту деятельность на другие организации.

Так в сентябре 1918 года «Школьно-санитарный отдел» Наркомпроса перешел вместе с ее руководителем В. М. Бонч-Бруевич (Величкиной) за несколько дней до ее смерти в ведение Наркомздрава в качестве «Отдела школьной санитарии». Этот отдел должен был быть промежуточным, межведомственным. Положение об этом отделе от 18 сентября 1918 года было подписано наркомом просвещения А. В. Луначарским, наркомом здравоохранения Н. А. Семашко и заведующим «Отделом школьной санитарии» В. М. Бонч-Бруевич (Величкиной).

При отделе школьной санитарии Наркомздрава был создан подотдел дефективных детей с тремя секциями: 1) секция по организации помощи умственно отсталым детям; 2) секция по организации помощи правонарушителям и морально дефективным; 3) секция по организации помощи физически дефективным (слепым, глухим, калекам).

В задачу первой секции входило «уследить» за тем, чтобы те дети и подростки, которые по врожденной недостаточности своей не могут удержаться на среднем уровне успешности нормальной школы, не остались без должного образования и воспитания».

Программа подотдела дефективных детей предусматривала дифференцированную помощь детям, чья неуспешность имеет временный характер и обусловлена внешними неблагоприятными социальными и педагогическими условиями, и детям с так называемой медицинской отсталостью.

Для первой категории детей подотдел рекомендовал преимущественно педагогическую помощь в условиях специальных групп при нормальных школах с целью возврата их в обычные группы нормальной школы. Для второй категории отсталых детей он рекомендовал в первую очередь врачебную помощь и специальные школы.

1) Школьно-санитарное дело в РСФСР.—М., 1919.—С. 278.

Для глубоко отсталых детей подотдел считал необходимым открывать специальные лечебно-воспитательные учреждения, исходя из того, что будет неправильным как с медико-педагогической, так и с общегосударственной точки зрения ограничиться только призрением и лечением этих детей, оставив в стороне учение и воспитание.

Приблизительно такие же задачи по оказанию помощи дефективным детям ставил и Наркомпрос.

В октябре 1918 года при Наркомпросе вместо «Школьно-санитарного отдела» был создан подотдел социального воспитания, который имел задачу разработать теоретические вопросы воспитания аномальных детей, развить сеть учреждений для этих детей и подготовить работников специальных учреждений.

§ 4. Состояние сети учреждений для умственно отсталых детей в первые годы Советской власти

Работники учреждений для умственно отсталых детей с большим энтузиазмом поддерживали мероприятия Советского правительства по борьбе с детской дефективностью. Следует отметить, что учителя вспомогательных школ и работники приютов для умственно отсталых детей не бросили своей работы в период забастовки городских учителей в 1918 году и не принимали в ней участия. Вспомогательные школы быстрее, чем обычные школы, возобновили свою работу. Все это можно объяснить высокой сознательностью учителей, многие из которых еще при царизме отличались своей демократичностью. Кроме того, независимость вспомогательных школ от Министерства народного просвещения в дореволюционный период облегчала переход этих школ на новые условия работы.

В Москве вспомогательные школы возобновили свою работу в начале 1918 года. В мае 1918 года на должность инспектора вспомогательных школ, школ для глухонемых и слепых детей была приглашена Мария Павловна Постовская, организатор первых вспомогательных классов в России, а на должность ее помощника—Вера Александровна Селихова, старая революционерка, заведующая одной из первых московских вспомогательных школ. С большой энергией взялись М. П. Постовская и В. А. Селихова за работу. 5 июня 1918 года на совещании учителей вспомогательных школ Москвы было принято решение немедленно приступить к дальнейшей организации вспомогательного обучения, которое было прервано после Октябрьской революции.

Московский отдел народного образования, особенно в лице члена комиссии МОНО, старого революционера С. И. Мицкевича оказывал большую поддержку вспомогательным школам.

В этом же 1918 году В. П. Кащенко передал в Наркомпрос свою «Школу-санаторий для дефективных детей», на базе которой был создан «Дом изучения ребенка», преобразованный в дальнейшем (в 1921 г.) в Медико-

педагогическую клинику (станцию)—научно-методический центр Наркомпроса в области дефективности, руководимый В. П. Кащенко.

В Петрограде деятельное участие в реорганизации учреждений для умственно отсталых детей принимали А. С. Грибоедов, А. Н. Граборов, Е. К. Грачева.

Интенсивно росла сеть учреждений для аномальных, в том числе умственно отсталых детей и в других городах Советской России.

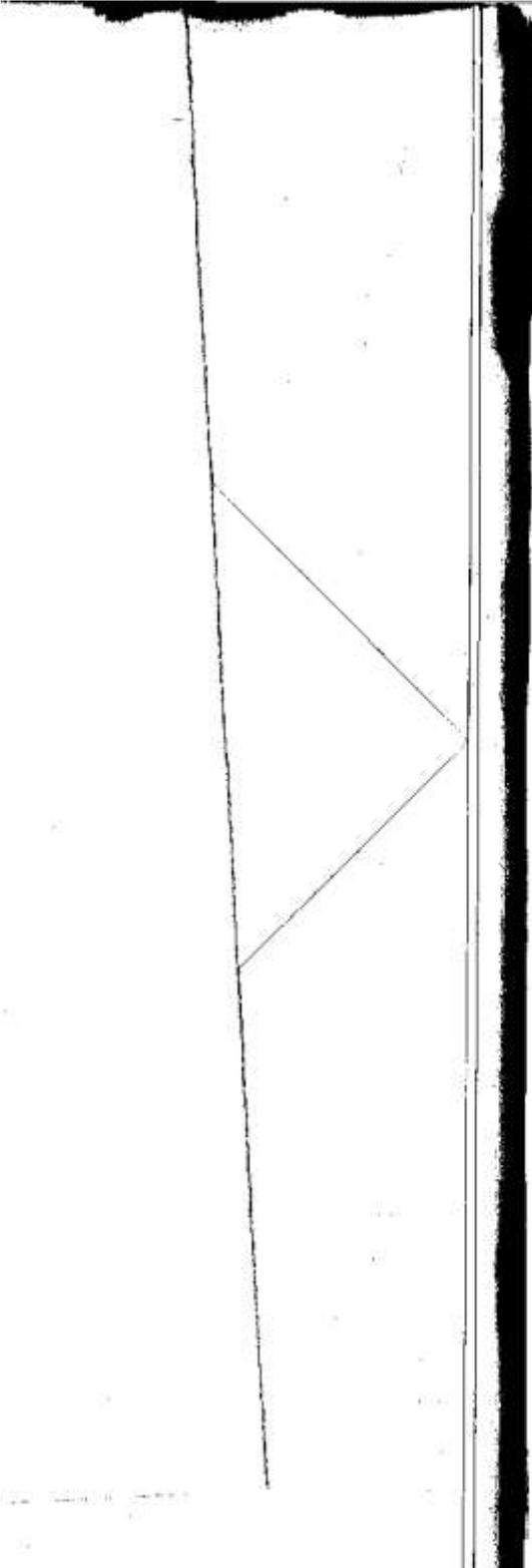
Рост сети специальных учреждений для аномальных детей был обусловлен стихийными моментами, он часто происходил без учета материальных возможностей и без должного руководства. Создавались детские дома, школы, приемники-распределители и другие учреждения.

Такая бурная деятельность в области дефектологии была вызвана, как уже отмечалось выше, тем, что к дефективным относили большую часть беспризорных, которые вследствие педагогической запущенности совершали правонарушения и имели другие отклонения в поведении. Количество беспризорных было колоссальным, и оно катастрофически росло в годы иностранной интервенции, голода. Даже 2990 детских домов (203 830 детей), которые были в нашей стране в 1920 году, далеко не удовлетворяли потребности в учреждениях для беспризорных детей.

Поскольку учреждения для аномальных детей в первые годы Советской власти в основном обслуживали беспризорных, зачислявшихся в категорию дефективных, они были преимущественно закрытыми. Это были детские дома. При таком интенсивном росте сети специальных учреждений, превышавшем материальные возможности государства, естественно, не могло быть и речи о высоком качестве учебно-воспитательной работы в них. Вся забота сводилась к материальному обеспечению воспитанников, их призранию. Но и это в крайне тяжелые годы гражданской войны не удавалось сделать. Поэтому многие стихийно выросшие учреждения стали закрываться.

На работу детских учреждений для дефективных детей отрицательное влияние оказали не только экономические трудности, но и организационные трудности. К ним следует отнести в первую очередь несогласованность функций наркоматов в области борьбы с детской дефективностью и беспризорностью. Многие попытки в первые годы Советской власти разграничить функции наркоматов в этой области деятельности не приводили к желаемым результатам. Так, например, 11 августа 1919 года на коллегии Наркомпроса было принято решение в целях координации работы по охране детства Наркомпроса и Наркомздрава создать школьно-санитарные отделы при Наркомпросе и Наркомздраве, которые имели бы общего руководителя.

Постановление Совета Народных Комиссаров от 10 декабря 1919 года за подписью Председателя Совета Народных Комиссаров В. Ульянова (Ленина) в основном разрешило вопрос о согласовании функций Народного комиссариата просвещения и Народного комиссариата здравоохранения в деле воспитания и охраны здоровья дефективных детей. Согласно этому постановлению, нервные и психические больные дети воспитываются в соответ-



ствующих учреждениях Народного комиссариата здравоохранения (школы-санатории, школы-лечебницы и т.п.). Умственно отсталые дети воспитываются во вспомогательных школах Народного комиссариата просвещения. «Телесно-дефективные» дети (глухонемые, слепые, калеки) воспитываются в специальных учреждениях Народного комиссариата просвещения. Однако дальнейшее развитие системы помощи аномальным детям, ее дифференциация выдвигали новые проблемы в согласовании функций между разными наркоматами в области лечения, воспитания и обучения аномальных детей. В частности, требовалось решить вопрос, какой наркомат должен обслуживать аномальных дошкольников, глубоко отсталых детей, детей с недостатками речи и т.д. В связи с последним вопросом о размежевании функций наркоматов по обслуживанию аномальных детей оставался актуальным и на последующих этапах развития отечественной дефектологии.

§ 5. Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью

В начале 1919 года, когда Наркомпрос должен был решать множество сложных организационных и научно-методических вопросов в связи с ростом сети учреждений для дефективных детей, при отделе охраны детства была создана Медико-педагогическая консультация, в задачу которой входило изучение дефективности, разработка сети учреждений, составление программ, инструкций, издание литературы, подготовка учителей-дефектологов и пр.

В состав этой консультации входили заведующая отделом охраны детства Наркомпроса А. И. Елизарова, В. П. Кашенко, Г. И. Россоломо, Ф. Д. Забугин, А. С. Грибоедов, Ф. А. Рау, А. Н. Граборов, Д. В. Фельдберг, В. Н. Котов, С. Я. Копелянская и другие.

С 1919 по 1920 год, когда основные усилия органов, руководивших борьбой с дефективностью, были направлены на удовлетворение материальных нужд, на социальное обеспечение воспитанников интенсивно развивавшихся детских учреждений, научно-методические проблемы отодвигались на второй план.

К началу 1920 года установилась некоторая стабильность в состоянии сети учреждений. Органы, руководившие делом помощи дефективным детям, начали работу по совершенствованию внутренней жизни детских домов (они в это время были основными учреждениями для умственно отсталых детей на периферии), стали уделять больше внимания социальному воспитанию аномальных детей и научно-методической работе в области дефектологии. Но, как мы увидим дальше, стабилизация была кратковременной. За этой кажущейся стабилизацией уже в 1921 году начался новый и самый интенсивный рост детских учреждений для дефективных детей. Этот рост продолжался до начала 1923 года. В 1920 году, когда Наркомпрос поставил задачу совершенствования учебно-воспитательного процесса в специальных детских

учреждениях, возникла необходимость в созыве специального съезда врачебно-педагогической общественности для определения новых перспектив в развитии помощи дефективным детям и в борьбе с беспризорностью. Это был *Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью*, который проходил в Москве с 24 июня по 2 июля 1920 года.

Председателем организационного комитета съезда был В. П. Кащенко—руководитель Медико-педагогической консультации отдела охраны детства Наркомпроса. В состав комитета также входили А. С. Фельдман, В. А. Терветисов, Ф. Д. Забугин, В. Н. Комов, С. Я. Копелянская, Я. Н. Комаровская, Е. С. Шлихтер, П. Ефремов, С. Я. Рабинович, А. С. Грибоедов и другие.

Председателем съезда была избрана А. И. Елизарова.

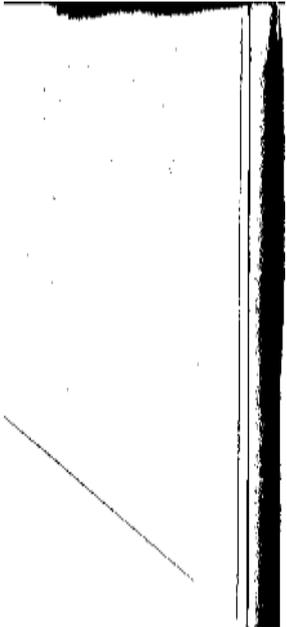
В работе съезда участвовало 250 делегатов и 300 гостей. Было представлено 83 доклада. Акцент был сделан на проблеме борьбы с преступностью и беспризорностью, которые стали одним из основных социальных зол того времени, что объяснялось, в частности, тем, что эти явления еще отождествлялись с дефективностью. Съезд сыграл большую роль в упорядочении многих вопросов воспитания и обучения аномальных детей. Программа съезда предусматривала: вскрыть причины дефективности, наметить меры борьбы с ней, определить типы учреждений для умственно отсталых и других аномальных детей, решить вопрос о судьбе выпускников специальных учреждений, определить пути подготовки кадров дефектологов и еще более уточнить взаимоотношения наркоматов по вопросу о борьбе с дефективностью.

Выступивший на съезде народный комиссар просвещения А. В. Луначарский показал, что успех борьбы с детской дефективностью и преступностью может быть обеспечен лишь совместными усилиями общества и государства. Он же указал, что корни дефективности следует искать не в наследственности, а в условиях жизни, воспитания.

Выступая с приветствием, А. М. Горький отметил героический труд дефектологов. Он заявил: «Не мне, профану, говорить людям практики, насколько трудна задача, над которой вы работаете. Будучи знаком с условиями вашей работы, скажу честно, не преувеличивая, что это героический труд. Видя то горячее чувство, с каким относятся руководители к дефективным детям и ко всему вопросу о дефективности, я могу сказать, что растет крепкое учреждение, что будет сделана огромная работа государственной важности».

По организационным вопросам с докладами выступили В. П. Кащенко и А. С. Грибоедов. Они предлагали сосредоточить все дело борьбы с дефективностью в отделе охраны детства Наркомпроса, а при этом отделе иметь «Медико-педагогический совет» с представителями наркоматов здравоохранения.

1) Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью.—М., 1922.—С. 14.



нения и юстиции—орган, решающий все научно-теоретические и организационные вопросы. О необходимости организации подготовки «дефективистов» в государственном масштабе докладывали В. П. Кашенко и Д. В. Фельдберг. К этому времени подготовка таких специалистов велась в Петрограде в Институте дошкольного воспитания и на краткосрочных курсах в Москве и Петрограде.

Непосредственно проблемам умственной отсталости было посвящено 14 докладов. Мы остановимся лишь на тех из них, которые представляют особый интерес.

А. Н. Граборов выступил с докладами об умственной дефективности, о типах умственно дефективных и о принципах трудового воспитания умственно отсталых детей. Это были, пожалуй, первые теоретико-педагогические доклады по проблемам «лечебной педагогики» (в терминологии того времени). В своих докладах А. Н. Граборов отразил те идеи, которые в дальнейшем получили развитие в его других работах, и, в частности, в книге «Вспомогательная школа», изданной в 1923 и 1925 годах, и в других работах по олигофренопедагогике.

Умственную отсталость А. Н. Граборов рассматривал как качественно своеобразное состояние интеллекта, при котором неравномерно нарушаются психические функции. Причины умственной отсталости он видел в отягощенной наследственности, инфекционных заболеваниях, в травмах и в социальных факторах, какими являются голод, антисанитарные и другие неблагоприятные условия развития ребенка. Как особую категорию он рассматривал умственную отсталость в результате педагогической запущенности.

А. Н. Граборов отметил, что Декрет о всеобщем обучении должен распространяться и на умственно отсталых детей. Вспомогательная школа должна отвечать всем принципам единой трудовой школы. Он рекомендовал строить систему учреждений для умственно отсталых в соответствии с характером их дефекта: педагогически отсталых обучать в специальных классах при нормальной школе с целью возвращения их в обычные классы, подлинно умственно отсталых воспитывать в школах-интернатах.

А. Н. Граборов считал самым важным развитие у воспитанников воли, пробуждение интереса, выработку самоконтроля.

Он считал, что значительное место должно принадлежать использованию доведенной до очевидности наглядности. Большое место в докладах Граборова было отведено проблеме вовлечения умственно отсталых детей в разнообразную деятельность, требующую затраты определенных мышечных усилий.

М. П. Постовская в своем сообщении о вспомогательных школах, их специфике и структуре раскрыла те положения и принципы, которых она придерживалась. Она рекомендовала наряду с самостоятельными вспомогательными школами иметь при нормальных школах- классы для умственно отсталых, а для педагогически отсталых создавать повторительные классы. Она, как и раньше, выступала за отдельное обучение мальчиков и девочек.

По ее мнению, умственно отсталые школьники должны пройти программу нормальной начальной школы, приспособленной к их способностям, за 5—6 лет. М. П. Постовская выступила против профессионального обучения во вспомогательных школах. Труд во вспомогательной школе, по ее мнению, должен быть только ручным. Для окончивших вспомогательные школы она рекомендовала создавать ремесленные школы. Глубоко отсталых советовала воспитывать в закрытых учреждениях.

С. Я. Рабинович выступила с докладом о детских домах для умственно отсталых детей. Она рекомендовала создавать 3 типа таких домов: дошкольные, школьные и профессиональные.

В решениях съезда указывалось на необходимость осуществлять всеобщее обучение умственно отсталых детей, организовывать дошкольные учреждения для этих детей, обеспечивать охрану личности умственно отсталого после школы. Съезд рекомендовал как можно раньше выявлять умственную отсталость и соответственно начинать необходимую работу.

Съезд решил считать подготовку персонала для специальных учреждений важнейшей государственной задачей. По этому вопросу была принята резолюция:

«Съезд считает необходимым организовать специальные высшие учебные заведения и курсы—как длительные, так и краткосрочные по подготовке работников в учреждения для всех видов детской дефективности. Съезд находит необходимым немедленное откомандирование из армии педагогов и врачей, работающих с умственно отсталыми, морально и физически дефективными детьми.

Учитывая всю тяжесть работы в учреждениях для дефективных детей, необходимо улучшить положение педагогического и воспитательного персонала, приравняв его в снабжении натурой к рабочим тяжелого физического труда».

Было принято решение о расширении научной работы в области дефективности, об издании литературы, о проведении методической работы.

Съезд решил сосредоточить все дело борьбы с детской дефективностью в Наркомпросе.

При обсуждении теоретических вопросов в докладах некоторых ораторов сильно ощущалось влияние зарубежных теорий Ч. Ломброзо и З. Фрейда. Очень широко и некритически в докладах была представлена теория обусловленности морального облика ребенка наследственными и врожденными факторами. Чрезмерно много внимания было уделено сексуальным проблемам. Нечетко понимались сущность дефективности, ее этиология и классификация.

В целом работа I Всероссийского съезда деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью заслуживает высокой

1) Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью.—М., 1922.—С. 49.

оценки. Это был самый представительный форум советских общественных деятелей, врачей и педагогов, участвовавших в борьбе с дефективностью. Съезд подвел итоги первых трех лет работы в этой области, определил принципы и программу деятельности Советского государства в области дефектологии на ближайшие годы, особенно в области организационных вопросов.

После съезда началось заметное оживление в работе с аномальными детьми.

В 1920 году в Москве при Наркомздраве открылись институты по подготовке учителей-дефектологов; эти институты в 1923 году слились в один институт. В 1925 году этот институт был преобразован в дефектологическое отделение при педагогическом факультете Второго МГУ. Во многих городах были проведены курсы по подготовке учителей и воспитателей для специальных школ. На периферии открывались новые вспомогательные школы, налаживался порядок в детских домах.

Уже через год после указанного выше съезда возникла необходимость в созыве нового съезда, который мог бы решить волновавшие дефектологов проблемы. Вместо съезда с *30 сентября по 8 октября 1921 года в Москве* была проведена *Всероссийская конференция по борьбе с детской дефективностью*. Это было как бы продолжением работы предыдущего съезда.

Круг обсуждавшихся на данной конференции вопросов был шире, чем на Первом Всероссийском съезде деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью. В программу конференции входило обсуждение следующих вопросов: классификация дефективных детей, сеть учреждений для них, профессиональное образование дефективных детей, сексуальное воспитание, физическое воспитание, патронирование дефективных, о размежевании функций Наркомпроса и Наркомздрова, об улучшении материального положения персонала детских специальных учреждений, о подготовке работников с дефективными детьми и др. С докладами выступили Д. В. Фельдберг, В. П. Кашенко, А. М. Шуберт, В. М. Бехтерев, А. С. Грибоедов, Л. Г. Оршанский, А. Н. Граборов, Г. И. Россолимо, Е. А. Аркин, П. П. Тутышкин и другие. Выступающие стремились сформулировать теоретические основы специальной педагогики. Однако во многих докладах ощущалась переоценка биологических моментов в формировании личности ребенка. Нередко в докладах звучали ноты бессилия в отношении борьбы с дефектами.

Основное значение конференции 1921 года, как и съезда 1920 года, состояло в том, что эти форумы привлекали внимание широкой общественности к нуждам специальных учреждений для аномальных и частично разрешили ряд организационных вопросов по борьбе с дефективностью.

Но полному претворению в жизнь решений съезда и конференции мешало тяжелое экономическое положение страны. 1920—1921 годы в этом плане были самыми трудными для всех школ молодого Советского государства.

§ 6. Состояние учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях для умственно отсталых детей

Как уже отмечалось выше, наметившаяся в начале 1920 и в середине 1921 года некоторая стабилизация в состоянии детских учреждений для дефективных, вдохновившая Наркомпрос заняться решением учебно-воспитательных вопросов в этих учреждениях, была прервана в конце 1921 года новым, еще более интенсивным ростом детских домов. В этой связи учебно-методические проблемы опять отодвинулись на второй план. Необходимость удовлетворять элементарные материальные нужды этих учреждений стала опять самой актуальной задачей Наркомпроса. Это обстоятельство было вызвано тем, что многие территории страны были охвачены голодом.

Отчеты губернских и областных отделов народного образования по 43 губерниям и автономным областям РСФСР (включая Украину, Грузию, Азербайджан) за 1921 год рисуют тяжелую картину жизни детских домов для дефективных детей.

Из 138 детских учреждений на этих территориях в удовлетворительном материальном состоянии находилось только 50. Остальные были в бедственном положении. Школы функционировали в 47 детских домах. В 49 учреждениях не велось никакой педагогической работы.

Отчеты свидетельствуют о том, что в 1921 году типичный рацион вспомогательного детского дома состоял из одного фунта хлеба из суррогата и трех золотников масла. А об обеспеченности школ учебными пособиями говорят такие данные из этих же отчетов: один карандаш приходился на 60 учащихся, одно перо—на 22 ученика.

Воспитанники ходили босиком, спали на полу. Часто эти учреждения выполняли роль ночлежек или превращались в притоны. Строгой дифференциации детских домов не было. В одних и тех же учреждениях помещались умственно отсталые и так называемые морально дефективные. В лучшем положении были детские дома Москвы и Петрограда.

Кроме объективных материальных трудностей, вызванных тяжелым экономическим положением страны, такое состояние детских домов для аномальных детей вызывалось и рядом субъективных факторов и организационных неполадок. Многие руководители этих учреждений были людьми случайными. По этому поводу А. Н. Граборов писал: «Все, кого жизнь выбила из колеи (тут были дворники, приказчики, юристы, музыканты и многие, многие другие), ринулись в широко открытые двери детских домов. Это одним давало возможность несколько покойнее пережить моменты особо интенсивного кипения жизни, а другим—прикоснуться к доселе недоступной им области педагогики».

- 1) В это число не входят детские учреждения Москвы и Петрограда.
- 2) Граборов А. Н. Вспомогательная школа.—М.—Л., 1925.—С: 1.

Недобросовестность одних, неумелость других сотрудников детских домов в некоторых случаях были основными причинами плохого состояния учреждений. Об этом свидетельствует тот факт, что в эти очень трудные годы, годы интервенции, голода и экономической разрухи все же было немало детских домов для аномальных детей, где благодаря необыкновенному энтузиазму сотрудников не только обеспечивалось удовлетворительное материальное положение, но и велась большая творческая педагогическая работа.

С точки зрения состояния учебно-воспитательного процесса вспомогательные школы были в лучшем положении, чем детские дома. Проблемы питания, материального положения в меньшей степени отвлекали внимание работников этих школ для приходящих детей. Однако количество этих школ не удовлетворяло имевшуюся в них потребность.

Среди вспомогательных школ с лучшей стороны выделялись школы Москвы и Петрограда, поскольку в них работали более опытные специалисты и их деятельность находилась под наблюдением имевшихся в этих городах научно-методических центров.

Следует признать, что Октябрьская революция и выдвинутые ею новые задачи воспитания создали благоприятные условия для использования лучших, прогрессивных традиций, накопленных нашей отечественной вспомогательной школой еще до революции, и предоставили возможность осуществить те идеи в области воспитания умственно отсталых детей, которые глушились в самодержавной России.

В основу построения учебных планов, программ и методов работы вспомогательных школ в первые годы Советской власти (1918—1923 гг.) были частично положены те принципы, которые разработали московские работники вспомогательных школ до Октябрьской революции. Их можно выразить обобщенно в следующих положениях.

Задача вспомогательной школы—довести детей до возможно более высокой степени умственного и нравственного развития и сделать их полезными гражданами; максимально индивидуализировать процесс обучения; не допускать перегрузки учащихся; в процессе воспитательной работы пробуждать у учащихся веру в свои силы и поддерживать у них бодрое настроение; всячески поощрять проявления самостоятельности и самодеятельности, изъять все абстрактное из учебных программ; сделать обучение конкретным, наглядным, практически значимым; помочь умственно отсталому систематизировать учебный материал, поскольку он не может самостоятельно восполнить пробелы в знаниях; поощрять разнообразные виды деятельности учащихся на уроках; вводить в большой степени элементы игры и занимательности; сделать каждый урок воспитывающим; устанавливать большую взаимосвязь между учебными предметами. Во вспомогательной школе не должно быть обязательной для всех учащихся программы.

Особое значение во вспомогательной школе придавалось «психической

ортопедии»—учебному предмету, который должен был реализовать специфическую задачу этой школы—коррекцию недостатков психического развития. «Психическая ортопедия» представляла собой систему упражнений, имеющих целью развитие произвольного внимания, наблюдательности, ловкости движений корпуса и рук, воли и самоконтроля. Большое место отводилось упражнениям, в процессе которых развивались зрение, слух, обоняние, вкус, осязание.

В качестве упражнений применялось нанизывание бус, восстановление фраз из отдельных слов, узнавание предметов на ощупь, разгадывание шарад, перенесение сосудов с водой, перестановка предметов с одного места на другое в том же порядке, сохранение возможно дольше принятого положения, воспроизведение по памяти ряда слов, чисел и т.д.

Важное место в учебном плане вспомогательной школы занимал учебный предмет «жизневедение». Здесь учащиеся получали сведения об окружающих предметах и явлениях, например: класс (классная комната, мебель, учебные вещи), взрослые в классе (имена, отчества учителей, форма обращения к ним) порядок в школе, квартира, мебель. В дальнейшем изучались мир растений, времена года. Все эти знания давались концентрически.

Типичный урок «жизневедения» должен иметь следующие элементы: самостоятельные наблюдения, дополнения к наблюдениям, проверка результатов наблюдения путем рисования, лепки или других видов труда, словесный разбор увиденного, чтение статьи по теме, закрепление темы путем выполнения ручной работы, письменные работы по теме. Программы по русскому языку и арифметике мало чем отличались от использовавшихся в массовой начальной школе.

В учебный план были еще включены физические упражнения, рисование, пение, ручной труд.

В эти традиционные программы вспомогательных школ советские учителя стремились внести элементы нового, чисто советского, соответствующего духу времени. Они хотели отразить новые отношения между людьми, их отношение к труду и т.д.

Это направление в воспитании и получило название «социальное воспитание». Нередко такое воспитание осуществлялось несколько неумело, наивно. Однако своих целей оно достигало.

Для иллюстрации стиля воспитательной работы в первые годы Советской власти приведем пример из опыта учительницы Первого вспомогательного института Москвы Е. Ивановой-Сердюковой. «Однажды у нас была уволена техническая служащая за неисполнение своих обязанностей; на вопросы детей о том, отчего она больше не будет служить у нас, им было сказано: «Она ленилась, не работала, не слушалась» и т.д., на что некоторые дети заявили: «Ну, а она в другой дом служить пойдет». Это послужило поводом к проведению бесед о профессиональных союзах и даже об экспертных комиссиях. Дети слушали беседы очень внимательно, а после беседы заявили:

«А давайте играть в союзы и в комиссию» .И началась игра в рабочих, в машинистов, в кухарок, в экспертов и т.д. У детей воспитывалось чувство уважения к рабочему человеку и ненависть к эксплуататорам.

В 1918—,1923 годах, как уже отмечалось, уровень организации учебно-воспитательного процесса во вспомогательных школах был выше, чем в детских домах. Однако он все же отставал от растущих требований жизни.

Неудовлетворенность работой детских учреждений для дефективных детей все более стала ощущаться к концу 1923 года. К этому времени экономическое положение страны значительно улучшилось. Новая экономическая политика, введенная в середине 1921 года, давала свои результаты. Началось восстановление народного хозяйства. Это позволило государству укрепить материальную базу школ и детских учреждений. Работа по борьбе с детской дефективностью и беспризорностью стала вестись более планомерно, сеть учреждений была укреплена. Руководство всем делом борьбы с дефективностью осуществлял отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпроса.

Вопросы воспитания занимали все большее место в плане работы этого отдела.

Стало очевидным, что организация, содержание, методы воспитания дефективных детей в какой-то степени находятся в противоречии с выдвинутыми государством новыми принципами воспитания.

Стало очевидным, что учреждения для умственно отсталых детей в целом живут замкнутой жизнью, оторваны от политической и трудовой жизни страны. Бросалось в глаза отсутствие четкой установки на трудовую подготовку воспитанников.

Такое положение противоречило принципам работы с аномальными детьми, разработанным Советским государством уже в первые месяцы его существования.

К концу 1923 года стало ясно, что первый период становления специальных учреждений для аномальных детей закончился и что назрело время для перехода к новому этапу в развитии помощи аномальным детям.

Таким образом, с ноября 1917 по 1923 год Советское государство сформулировало те исходные принципы, которыми определялась его политика в области борьбы с дефективностью. Основные из этих принципов: государственная забота об аномальных детях, обеспечение их такими условиями воспитания, которые дают им возможность стать полезными гражданами, распространение всеобщего обучения и на аномальных детей.

К концу 1923 года были в значительной степени преодолены материальные и организационные трудности, связанные с созданием системы учреждений для аномальных детей, определены формы государственного руководства этими учреждениями, положено начало подготовки педагогических кадров для работы с аномальными детьми.

1) Иванова-Сердюкова Е. Воспитание социальных навыков у умственно отсталых детей в раннем возрасте // Вестник просвещения.—1923.—№ П —12.—С. 82.

**СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ
СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ. МЕРОПРИЯТИЯ СОВЕТСКОГО
ПРАВИТЕЛЬСТВА ПО ОРГАНИЗАЦИОННОМУ УКРЕПЛЕНИЮ
ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (1924—1931)**

§ 1. Состояние вспомогательного обучения к началу 1924 года

Как отмечалось в предыдущей главе, со второй половины 1923 года среди деятелей в области борьбы с детской дефективностью и беспризорностью росло чувство неудовлетворенности состоянием воспитания и обучения дефективных детей. К этому времени окончилась гражданская война. В результате к началу 1924 года были в значительной степени преодолены материальные и хозяйственные трудности в жизни советской школы, созданы условия для совершенствования учебно-воспитательной работы школы.

К этому же времени обострилась борьба в советской психологии и педагогике с идеалистическими концепциями и усилилась разработка советской педагогики и психологии.

Общий подъем политической и экономической жизни страны, а также интенсивное развитие советской массовой школы создали необходимые предпосылки для перестройки работы вспомогательной школы.

Официально начало этому этапу было положено в 1924 году (26 ноября—1 декабря) на II съезде социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН). Однако основные тенденции нового этапа определились во второй половине 1923 года. Этот этап характеризуется тем, что началась переоценка всех теоретических позиций, методических положений, организационных форм, на основе которых до сих пор велась вся научная и практическая работа в области аномального детства. Резкой критике подверглись устаревшие взгляды на природу умственной отсталости и ее сущность, а также те традиции в жизни учреждений для умственно отсталых детей, которые находились в противоречии с новыми задачами воспитания и обучения этих детей.

Что представляла собой сеть учреждений для умственно отсталых детей в начале 1924 года?

В это время в РСФСР функционировало 65 вспомогательных школ и детских домов. В них сосредоточивалось 3442 человека.

27 из этих учреждений находилось в Москве и Московской губернии (1450 детей). 8 учреждений находилось в Ленинграде (880 детей). Таким образом около 2/3 учреждений обслуживало детей Москвы и Ленинграда. Для глухонемых детей в это время существовало 44 учреждения, для слепых—22. Эта сеть учреждений далеко не удовлетворяла фактической в них потребности. Предполагалось, что они обслуживали около 5% нуждавшихся. В детских домах в большинстве случаев обучение было раздельным.

Вспомогательные детские учреждения отсутствовали даже в крупнейших центральных губерниях РСФСР (Владимирской, Калужской, Ульяновской, Смоленской, Ярославской и др.).

Большинство вспомогательных учреждений находилось в случайных, малоприспособленных и часто не отвечающих своему назначению помещениях.

По сравнению с 1920—1921 годами значительно улучшилось снабжение этих учреждений, особенно питанием, но не хватало одежды, учебники и учебные пособия не отвечали специфике вспомогательной школы.

Во всех вспомогательных учреждениях РСФСР работало 532 педагога. Преобладающее большинство педагогов имело среднее образование (85%). Большая часть педагогов Москвы и Ленинграда имела высшее образование; 17% из них прошли специальные курсы.

В плане занятий преобладали уроки психической ортопедии и сенсорной культуры. Профессиональной подготовки не было. Проводились лишь занятия по ручному труду.'

Во вспомогательных учреждениях развивались элементы самоуправления: выборные старосты, хозяйственные, контрольные, санитарно-гигиенические, культурно-просветительные комиссии.

Идеологическое воспитание проводилось в форме популярных бесед в связи с революционными праздниками и другими общественно-политическими событиями.

Руководство специальными школами для аномальных детей осуществляли в это время отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвосо Наркомпроса РСФСР и подсекция социально-правовой охраны детей и подростков научно-педагогической секции Государственного учебного совета.

В 1924 году на работу в отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних был приглашен ранее работавший в Гомеле психолог Лев Семёнович Выготский. Этот талантливый ученый, остро чувствовавший нужды времени, сумел научно осмыслить сущность, природу дефективности и социальную значимость помощи аномальным детям в нашей стране. Он сумел разобраться в теоретическом хаосе специальной педагогики того времени и очистить ее от идеализма, метафизики и эклектизма.

Было бы глубокой ошибкой считать, что только личному таланту Л. С. Выготского отечественная дефектология обязана началом нового этапа ее развития. Этот новый этап развития дефектологии был подготовлен всей предыдущей деятельностью отечественных государственных и общественных деятелей, врачей и педагогов, разработавших стратегию нашего государства в области дефектологии на основе общей политики Советского правительства в области просвещения, здравоохранения и социального обеспечения. Роль Л. С. Выготского в том, что он сумел выразить, придать форму большого научного обобщения тем тенденциям в области специальной педагогики, которые уже назрели, требовали права на жизнь. Заслуга Л. С. Выготского

Вспомогательные детские учреждения отсутствовали даже в крупнейших центральных губерниях РСФСР (Владимирской, Калужской, Ульяновской, Смоленской, Ярославской и др.).

Большинство вспомогательных учреждений находилось в случайных, малоприспособленных и часто не отвечающих своему назначению помещениях.

По сравнению с 1920—1921 годами значительно улучшилось снабжение этих учреждений, особенно питанием, но не хватало одежды, учебники и учебные пособия не отвечали специфике вспомогательной школы.

Во всех вспомогательных учреждениях РСФСР работало 532 педагога. Преобладающее большинство педагогов имело среднее образование (85%). Большая часть педагогов Москвы и Ленинграда имела высшее образование; 17% из них прошли специальные курсы.

В плане занятий преобладали уроки психической ортопедии и сенсорной культуры. Профессиональной подготовки не было. Проводились лишь занятия по ручному труду.

Во вспомогательных учреждениях развивались элементы самоуправления: выборные старосты, хозяйственные, контрольные, санитарно-гигиенические, культурно-просветительные комиссии.

Идеологическое воспитание проводилось в форме популярных бесед в связи с революционными праздниками и другими общественно-политическими событиями.

Руководство специальными школами для аномальных детей осуществляли в это время отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР и подсекция социально-правовой охраны детей и подростков научно-педагогической секции Государственного учебного совета.

В 1924 году на работу в отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних был приглашен ранее работавший в Гомеле психолог Лев Семенич Выготский. Этот талантливый ученый, остро чувствующий нужды времени, сумел научно осмыслить сущность, природу дефективности и социальную значимость помощи аномальным детям в нашей стране. Он сумел разобраться в теоретическом хаосе специальной педагогики того времени и очистить ее от идеализма, метафизики и эклектизма.

Было бы глубокой ошибкой считать, что только личному таланту Л. С. Выготского отечественная дефектология обязана началом нового этапа ее развития. Этот новый этап развития дефектологии был подготовлен всей предыдущей деятельностью отечественных государственных и общественных деятелей, врачей и педагогов, разработавших стратегию нашего государства в области дефектологии на основе общей политики Советского правительства в области просвещения, здравоохранения и социального обеспечения. Роль Л. С. Выготского в том, что он сумел выразить, придать форму большого научного обобщения тем тенденциям в области специальной педагогики, которые уже назрели, требовали права на жизнь. Заслуга Л. С. Выготского

в том, что он своим талантом сумел эти тенденции в области аномального детства, подготовленные временем, условиями жизни нашего общества, выявить, систематизировать, связать с общими закономерностями развития личности и общества,

§ 2. Второй съезд социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН)

Как уже отмечалось, официально новое направление в развитии специальной педагогики было положено в 1924 году на Втором съезде СПОН. В порядке подготовки к этому съезду в том же году был выпущен сборник статей и материалов под редакцией Л. С. Выготского «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей».

Предисловие редактора к этому сборнику начинается со слов: «Революция, перестроившая сверху донизу нашу школу, почти не коснулась специальной школы для дефективных детей. Здесь все еще остается по-старому, если не считать некоторых несущественных изменений, механически возникших в революционные годы».

Основной порок в состоянии воспитания и обучения дефективных детей Л. С. Выготский видел в том, что педагоги и психологи рассматривают глухоту, слепоту, умственную отсталость только как дефекты физические и психические и не видят главного—их социальной сущности.

Л. С. Выготский указывал: «Всякий телесный недостаток—будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие—не только изменяет отношение человека к миру, но прежде всего сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальная ненормальность поведения»². В связи с дефектом меняется положение дефективного в семье. В одном случае он становится обузой, в другом—к нему удваивается любовь и нежность со стороны родителей. Это меняет отношение дефективного к окружающим. И в конечном счете, по образному выражению Л.С. Выготского, происходит «социальный вывих», «перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения». Аномальный начинает приобретать особые личностные качества: застенчивость, неуверенность или агрессивность, негативизм и т.д.

Такую социальную оценку существа дефективности Л. С. Выготский справедливо противопоставил чисто биологической его оценке, при которой организм дефективного изучался в отрыве от социальной среды. При чисто биологическом подходе к дефективности компенсация была направлена на изменение материальной основы дефекта.

Л. С. Выготский считал задачей воспитания «вправить в жизнь» аномаль-

1) Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л. С. Выготского.—М., 1924.—С. 3.

2) Там же.—С. 5.

ного ребенка, исправить социальный вывих, т.е. преодолеть те отклонения в поведении, которые определяют социальное лицо человека. В этой связи он писал: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их социально и педагогически, чем медицински и биологически».

Таким образом, в качестве первоочередной задачи специальной педагогики он выдвинул социальную компенсацию дефекта. Выготский считал, что задача состоит не в социальной нейтрализации умственно отсталых, а в воспитании из них социально активных индивидуумов. Он отвергал мнение, согласно которому у умственно отсталых понижены социальные инстинкты, общественные импульсы.

Отрицая чисто биологический подход к пониманию сущности дефективности, Л. С. Выготский утверждал, что в каждом ненормальном ребенке имеется колоссальный резерв здоровых потенциалов.

Л.С. Выготский правильно считал физическую или психическую аномалию ребенка явлением не только биологическим, но и социальным, поскольку дефект оказывает влияние на всю личность аномального, ставит его в особое положение в окружающей социальной среде.

Эти теоретические позиции Л.С. Выготского в отношении понимания сущности дефекта и задач воспитания и обучения аномальных детей, как мы увидим дальше, сыграли положительную роль в развитии отечественной дефектологии. Система воспитания и обучения аномальных освободилась от присущей ей ограниченности, от филантропически-призренческого духа и поставила более широкие образовательно-воспитательные задачи.

Второй съезд СПОН должен был в основном заниматься вопросами беспризорности и детских домов. Однако его содержание все более выходило за их рамки и коснулось всех проблем дефектологии.

На этом съезде работала секция умственной отсталости, на которой было заслушано 6 докладов. А. Н. Граборов сделал четыре доклада: о типах учреждений для умственно отсталых и их целях; о вспомогательной школе, ее задачах и учебном плане; о воспитании простейших индивидуальных и социальных реакций; об опыте организации детской среды и общественно-политического воспитания в Ленинградской центральной вспомогательной школе. И. М. Присман сделал доклад «О роли психо-техники в выборе профессии для слабоумных», Е. Н. Завьялова—об опыте работы по программам ГУСа.

Уже в этих докладах были замечены новые веяния: усиление внимания к социальному, общественно-политическому воспитанию умственно отсталых детей.

Кульминационным событием на съезде, определившим дальнейший курс развития отечественной дефектологии на многие годы, был доклад Л. С. Вы-

1) Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л. С. Выготского.—М., 1924.—С. 16.

готского «О современном состоянии и задачах в области воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей».

В своем докладе он выразил неудовлетворение тем, что работа с дефективными детьми «остаётся до сих пор не связанной ни теоретически, ни практически с общими основами социального воспитания и с системой народного просвещения нашей Республики».

Вследствие отрыва специальных школ от общей системы воспитательной работы эта школа «замыкает своего воспитанника—слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка—в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приурочено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на его телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь»². Такое положение аномального ребенка, по мнению Выготского, приводит к обострению «социального вывиха». При таком положении специальной школы в ней укрепляются черты «филантропически-инвалидного» воспитания.

Л. С. Выготский и другие участники съезда подвергли критике «теории моральной дефективности» умственно отсталых детей. Представители этих теорий утверждали, что у умственно отсталых детей превалируют эгоистические мотивы в поведении и что такие дети являются потенциальными нарушителями. Л. С. Выготский считал, что антисоциальность умственно отсталых представляет лишь результат неблагоприятных условий их жизни и воспитания. Выготский осудил методы «психической ортопедии», представляющие собой систему искусственных упражнений по развитию органов чувств и моторики, не связанных с учебной, трудовой и игровой деятельностью ребенка. «Психическая ортопедия» и «сенсорная культура», по его мнению, противоречат принципам социального воспитания.

Л. С. Выготский сформулировал новые задачи специальной педагогики и специальной школы и основные теоретические предпосылки для перестройки всей работы в области аномального детства. Он видел задачу специальной педагогики в том, «чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго- и т.п. педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогией нормального детства»³.

В процессе работы с аномальными детьми Л. С. Выготский считал необходимым ориентировать ее не на «золотники болезней, а на пуды здоровья», которые имеются у каждого аномального ребенка. Все внимание специальной школы должно быть направлено на преодоление недостатков ребенка, их компенсацию.

В дальнейшем он разработал свою оригинальную теорию компенсации.

1) Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Собр. соч.: В 6 т.—М., 1983.—Т. 5.—С. 50.

2) Там же.

3) Там же.

Ближайшие практические задачи специальной школы Л. С. Выготский видел в установлении тесного контакта специальных школ с массовыми, переходе от ремесленно-кустарных форм труда к его высшим формам, обеспечивающим общий фундамент политехнических знаний и связь с жизнью.

Под углом зрения коренной перестройки системы работы с аномальными детьми проходила вся деятельность съезда.

В принятой по докладу Выготского резолюции съезд отметил, что воспитание аномальных детей до сих пор находится в крайне тяжелом и неудовлетворительном материальном, организационном и педагогическом отношении. В резолюции съезда говорилось: «Если это прежде объяснялось тем, что более насущные и важные вопросы заслоняли этот вопрос и отодвигали его на задний план, то в настоящий момент и общее положение дела народного просвещения в РСФСР и огромное общественно-государственное значение вопроса заставляют пересмотреть отношение к нему».

Съезд определил основные пути перестройки всей работы с аномальными детьми. Первоочередными задачами съезд считал укрепление материальной базы учреждений, разработку положений о специальных учреждениях для аномальных детей, улучшение руководства этими учреждениями со стороны Наркомпроса.

Съезд подтвердил необходимость «связать специальную педагогику физически дефективного и умственно отсталого детства с общими принципами и методами социального воспитания». Он рекомендовал в учебной работе руководствоваться программами ГУСа. По мнению съезда, специальные занятия по психической ортопедии и сенсорной культуре «должны быть растворены в общей школьной работе, должны составить ее органическую часть».

Таким образом, на Втором съезде СПОН были сформулированы новые общие принципы решения теоретических вопросов воспитания аномальных детей. Эти принципы послужили основой для последующих научных исследований в области аномального детства и для нового подхода к решению многих практических вопросов воспитания и обучения аномальных детей. Этим было положено начало нового курса в работе с аномальными детьми. Был заложен фундамент научной специальной педагогики.

§ 3. Организационное укрепление вспомогательной школы

После Второго съезда СПОН начался заметный подъем в работе вспомогательной школы, в научных исследованиях в области аномального детства и в подготовке учительских кадров для специальных школ. В этот период

1) Резолюции по докладам Второго Всероссийского съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних.—М, 1925.—С. 28.

2) Там же.

3) Там же.

активную деятельность по претворению решений съезда в жизнь проводили Д. И. Азбукин, Л. В. Занков, П. П. Почапин и другие.

В 1925—1926 годах в Москве функционировали центральные курсы по повышению квалификации работающих с аномальными детьми в соответствии с новыми принципами и задачами работы специальных школ.

Уже в течение первых двух лет после съезда охват умственно отсталых детей специальными учреждениями увеличился на 50%, однако развитие сети учреждений и увеличение контингента учащихся шло в основном за счет Москвы и Ленинграда. На периферии охват умственно отсталых специальными учреждениями оставался незначительным.

В самой школе стало уделяться больше внимания трудовому воспитанию. Оно осуществлялось главным образом в форме привлечения учащихся к самообслуживанию. Учебные мастерские, в которых учащиеся по достижении 12-летнего возраста могли начать профессиональную подготовку, как правило, создавались только во вспомогательных школах-интернатах. В обычных вспомогательных школах трудовое обучение ограничивалось ручным трудом.

Усиливается общественно-политическое воспитание учащихся, развиваются коллективные формы воспитания через ученические организации, возникают пионерские организации. Однако все эти шаги носили робкий характер, потому что некоторые работники вспомогательных школ в то время еще не сумели преодолеть известную неуверенность в отношении возможности общественно-политического воспитания умственно отсталых.

После Второго съезда СПОН Советское правительство осуществило ряд мероприятий, которые организационно укрепили вспомогательную школу. С 1926 года Советское правительство издало ряд распоряжений и постановлений, регламентирующих деятельность специальных школ. До этого времени еще не было издано ни одного государственного акта, официально устанавливающего типы учреждений для аномальных детей, их структуру, не имелось официальных положений о специальных школах. Специальные школы руководствовались в своей работе главным образом решениями различных съездов, конференций. Единственными официальными документами об учреждениях для аномальных детей были декреты Совнаркома РСФСР «О согласовании функций Наркомпроса, Наркомздрава и Наркомсобеса» (1919) и «О согласовании функций Наркомздрава и Наркомпроса» (1920).

26 октября 1926 года Наркомпрос РСФСР разослал распоряжение «Об отборе детей во вспомогательные детские учреждения». Это было первое официальное указание о комплектовании вспомогательных школ.

Этот документ указывал на необходимость строго отличать умственно отсталых детей от детей педагогически запущенных, т.е. от детей нормальных, но отстающих вследствие неблагоприятных внешних условий. Распоряжение Наркомпроса не разрешало принимать во вспомогательную школу педагогически запущенных детей.

Согласно этому документу, отбор детей мог проводиться только из первых двух групп (классов) массовой школы. Наркомпрос требовал внимательного отношения к отбору детей во вспомогательную школу.

Вопрос о переводе ребенка во вспомогательную школу решался в особых отборочных комиссиях. Эти комиссии проводили свою работу с 15 марта по 20 мая. Комиссия анализировала поступившие из массовой школы материалы на кандидата во вспомогательную школу (тетради, рисунки, письменные работы и пр.). Кроме того, с пришедшим на комиссию ребенком проводилась беседа. В качестве ориентировочного метода, не более, использовались тесты Бинэ-Берта или Болтунова, Макаровой, Люблинского, Россоломо. В справочнике, вышедшем в 1929 году, говорилось: «...данные, полученные при посредстве этих методов, должны быть строго увязаны как со всеми представленными материалами о каждом кандидате, так и с той беседой с ним, которую должна провести отборочная комиссия».

Таким образом, первая инструкция об отборе детей во вспомогательные школы ориентировала работников этих школ на предупреждение ошибок при зачислении ребенка во вспомогательную школу.

За этим распоряжением Наркомпроса последовали другие постановления правительства, уточняющие задачи специальных школ и их структуру.

Впервые типы учреждений для аномальных детей были официально определены в постановлении Совнаркома РСФСР от 23 ноября 1926 года «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков».

Этим постановлением в нашей стране были введены:

- а) детские дома для аномальных дошкольников;
- б) школы с интернатами и без них для детей школьного возраста;
- в) школы с интернатами и без них с профессионально-техническим уклоном для подростков;
- г) школы с интернатами и без них для детей смешанного возраста;
- д) вспомогательные группы для детей и подростков при нормальных школах.

В соответствии с этим постановлением Наркомпрос разработал общее для всех типов учреждений «Положение об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков», в котором устанавливался пятилетний срок обучения, определялись задачи специальных школ, их штаты.

Важными документами явились опубликованные 20 мая 1927 года указание Наркомпроса «Об усилении пионерской работы в школах для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» и постановление Совнаркома РСФСР от 9 августа того же года «О мероприятиях для усиления

1) Справочник по вспомогательной школе и по школам физически дефективных детей. — М.—Л., 1929.—С. 26.

работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых и слепых детей и подростков».

8 указания Наркомпроса от 20 мая 1927 года говорилось: «Развитие детского и юношеского коммунистического движения среди глухонемых, слепых и умственно отсталых детей не менее важно, чем среди детей нормальных, так как эти категории дефективных детей через специальную школу готовятся не к социальному призранию, а к общественно полезному труду, к которому они приобщаются вместе с нормальными по мере своих сил и способностей».

Опыт работы в школах для глухонемых, слепых и умственно отсталых показал, что, несмотря на затруднения по вовлечению глухонемых, слепых и умственно отсталых в детское и юношеское коммунистическое движение, оно все больше и больше завоевывает позиции в специальной школе, весьма благотворно отражается на развитии детей и оказывает весьма существенную помощь школе в выполнении поставленных перед нею задач».

Наркомпрос предлагал шире охватить детей специальных школ пионерской работой, готовить на курсах вожатых для этих школ.

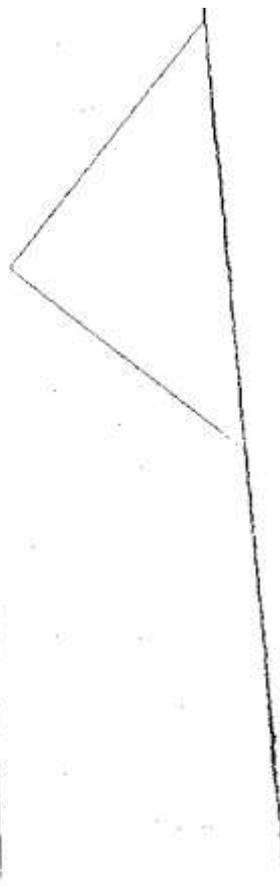
Совнарком в своем постановлении от 9 августа 1927 года предлагал местным Советам усилить внимание, к воспитанию и обучению аномальных детей, улучшить материальное положение специальных учреждений, обеспечить мастерские оборудованием, помочь в трудоустройстве выпускников специальных школ, расширить сеть специальных учреждений.

2 августа 1928 года утверждается первое «Положение о вспомогательной школе и вспомогательных группах для умственно отсталых детей» (в ноябре 1926 года было принято положение, общее для всех специальных учреждений). Это положение о вспомогательной школе обобщает все ранее изданные документы о специальных школах применительно к школе вспомогательной.

9 августа 1928 года Главсоцвос разослал инструктивное письмо «О нормах распределения рабочего времени во вспомогательной школе и вспомогательных классах». Этот документ формулирует основные требования к содержанию работы вспомогательной школы, ее учебного плана и программы.

Письмо Главсоцвоса обязывает вспомогательные школы перейти на работу по комплексным программам. Это были программы, в которые включалось преимущественно то, что доступно личному опыту и наблюдению учащихся. Во всех классах при обучении сохранялся принцип сезонности в расположении материала (осень, зима, весна, лето). В связи с данным сезоном изучались явления природы, животный и растительный мир. Дети знакомились с трудовой деятельностью людей, с правилами гигиены, с вопросами организации быта.

1) Справочник по вспомогательной школе и по школам физически дефективных детей. — М.—Л., 1929.—С. 32—33.



Кроме сезонности, в комплексных программах учебный материал группировался вокруг раздела «Ближайшее окружение ребенка». Сначала изучалась школа (классная мебель, внутренний распорядок, взаимоотношения между учащимися, гигиена в школе и т.д.), затем—семья (состав семьи, квартира, занятия родителей и т.д.); на старших годах обучения—город (труд, торговля, транспорт, культурная жизнь). В конце раздела «Ближайшее окружение ребенка» изучался Советский Союз (география, экономика, политическое и государственное устройство).

Эта система комплексного построения программ по замыслу ее авторов должна была обеспечить жизненную и практическую направленность учебно-воспитательного процесса, усилить межпредметные связи и преодолеть формализм, схоластику в обучении учащихся.

Кроме того, введение во вспомогательной школе с 1928 года комплексного обучения преследовало цель ее сближения со школой массовой.

Смысл комплексных программ в практике работы тех и других школ терялся вследствие вульгаризации и формализации принципа комплексности. В результате межпредметные связи чаще всего носили искусственный характер, нарушалась систематичность в усвоении знаний.

Названное выше инструктивное письмо Главсоцвоса от 9 августа 1928 года допускало проведение во вспомогательной школе самостоятельных уроков русского языка, арифметики, физического воспитания и ручного труда, поскольку не все содержание обучения учащихся вспомогательных школ могло вписаться в комплексные разделы.

Таким образом, в результате мероприятий Советского правительства вспомогательная школа окончательно оформилась в особый тип специального учреждения. Вместе с тем в ней укрепилась учебная и воспитательная работа. Вспомогательная школа прочно вошла в общую систему народного образования, в систему единой трудовой школы и имела единые со всей советской школой задачи. Коррекция, компенсация дефекта выдвигались в качестве основной специальной задачи вспомогательной школы.

§ 4. Развитие теоретических основ дефектологии -

Отечественные врачи, психологи и педагоги положили начало новому пониманию сущности психофизических аномалий и своеобразия развития аномального ребенка. В становлении дефектологии—науки об особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками и закономерностях их воспитания и обучения—самая выдающаяся роль принадлежит психологу Льву Семеновичу Выготскому (1896—1934).

Впервые теоретические взгляды Л. С. Выготского в области дефектологии прозвучали, как было указано выше, на Втором съезде СПОН в 1924 году. В дальнейшем они развивались, углублялись в многочисленных трудах по психологии и дефектологии.

л. ^ . оыготский подверг критическому анализу существовавшие к тому времени научные направления и школы. Благодаря новизне и перспективности его идеи и в наше время не потеряли своей актуальности не только в отечественной, но и в мировой науке. До сих пор не ослабляется интерес к трудам Выготского, поскольку они на много лет опередили свое время. Ему принадлежит приоритет в разработке теоретических основ социальной реабилитации и интеграции аномальных детей.

Л. С. Выготский подверг критике те учения о слабоумии, в которых умственно отсталый ребенок характеризовался лишь с негативной стороны. Представители критиковавшихся Л. С. Выготским учений ограничивались перечислением тех особенностей интеллектуальной и эмоциональной сфер, которые отличают умственно отсталых от нормальных людей. Он считал, что нельзя ограничиваться констатацией того, что у умственно отсталого более низкий интеллект, слабая воля, более примитивные эмоции и т.п. На основе своих исследований Л. С. Выготский выдвинул задачу найти то здоровое, незатронутое, сохранное, что есть у умственно отсталого ребенка. Он говорил о необходимости опираться на эти здоровые стороны аномального ребенка в целях осуществления коррекционно-педагогической работы.

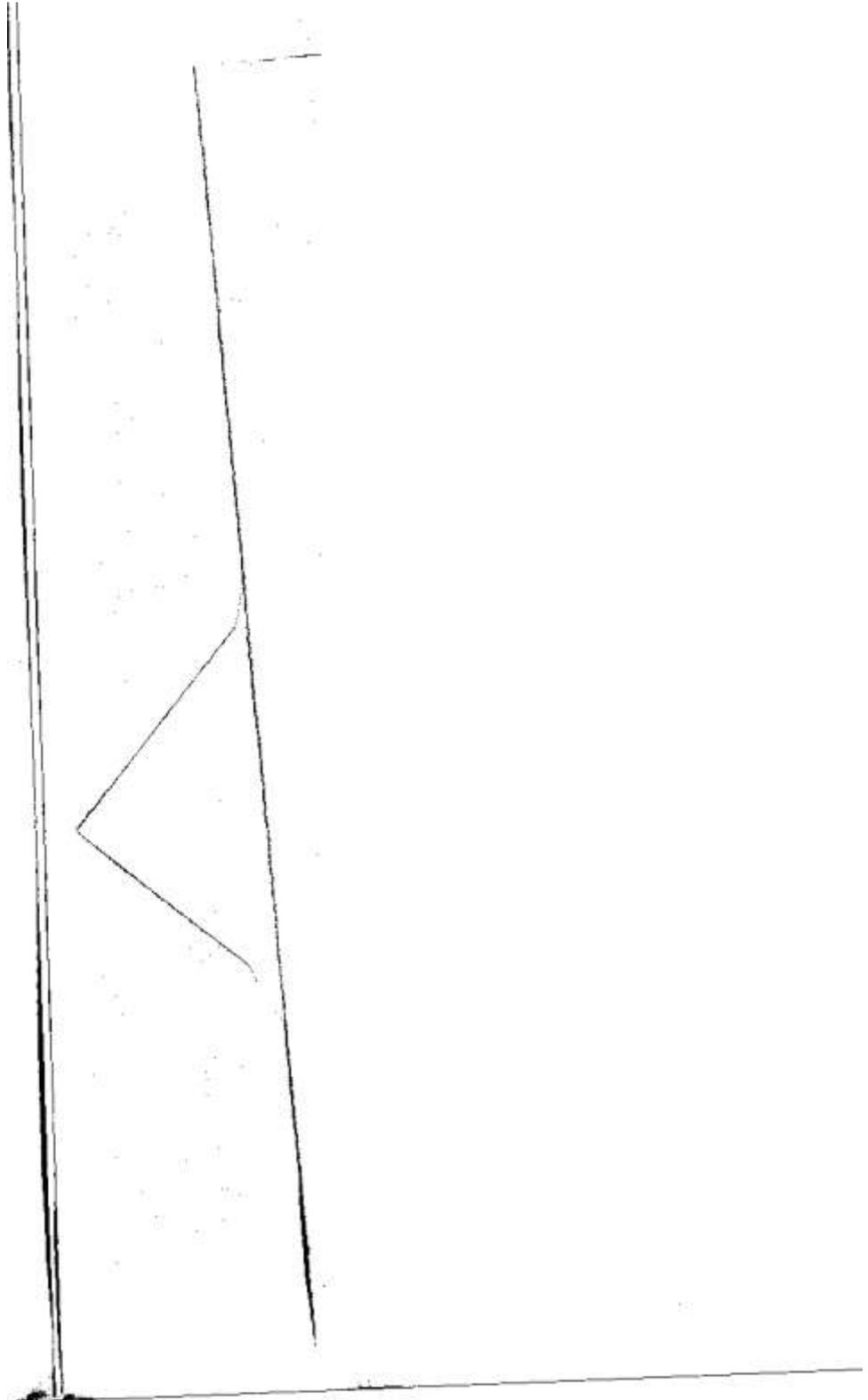
Л. С. Выготский положил начало динамическому подходу к сущности умственной отсталости и изучению ребенка. Он считал, что структура дефекта умственно отсталого настолько сложна, что она не может быть адекватно выражена путем простого перечисления симптомов. Каждый присущий умственно отсталому симптом сам по себе является определенным продуктом, результатом развития ребенка, но развития патологического. Симптомы—не признак, не первопричина умственной отсталости, а результат, следствие своеобразия развития умственно отсталого.

Л. С. Выготский видел основную заслугу немецкого психиатра Крепелина в том, что он первым отказался от классификаций по симптоматическому принципу и стал рассматривать симптомы в качестве внешнего выражения признаков болезни, за которыми скрываются сложные патологические процессы этиологического, клинического и анатомического характера.

Л. С. Выготский подверг критическому анализу интеллектуалистическое направление во взглядах на умственную отсталость. Приверженцы этого направления на первый план выдвигали интеллектуальную недостаточность. Аффективные и волевые стороны личности они не считали значимыми в симптомокомплексе слабоумия.

Л. С. Выготский критически отнесся и к тем новым трактовкам слабоумия, получившим особенно широкое распространение в 20-х годах XX века, согласно которым во главу угла ставились расстройства в области аффективной жизни умственно отсталых детей.

Л. С. Выготский считал, что умственная отсталость охватывает всю личность в целом, но он выступил против «перегиба палки», когда снижается



или отрицается значимость интеллектуального дефекта (Курт Левин), а его недостатки выводятся из расстройства аффекта и воли.

Большой вклад внес Л. С. Выготский в раскрытие своеобразия развития личности умственно отсталого ребенка, которая, с его точки зрения, формируется в процессе взаимодействия биологических, социальных и педагогических факторов. Смысл организованного педагогического воздействия он видел в содействии развитию личности.

Л. С. Выготский говорил о том, что наличие у каждого умственно отсталого ребенка большого резерва здоровых, незатронутых задатков, неравномерное (с точки зрения глубины) распространение дефективности на разные стороны психической деятельности открывает большие возможности для развития умственно отсталого ребенка. Однако для превращения потенциальных возможностей в действительные нужно знать те возможности ребенка, которыми он уже располагает, и те возможности, которые еще не стали его достоянием и находятся в зачаточном состоянии. Последние при определенных благоприятных условиях, с помощью взрослых могут развиваться в такой степени, что станут уже новым качеством умственно отсталого ребенка. Эти перспективные возможности ребенка Л. С. Выготский назвал зоной ближайшего развития.

Л. С. Выготский выдвинул идею единства интеллекта и аффекта. Мышление органически связано с определенными побуждениями индивидуума, оно, как и действие, имеет мотивацию. У умственно отсталых детей наблюдаются некоторые нарушения соотношения интеллекта и аффекта. Психическая деятельность умственно отсталых, по мнению Л. С. Выготского, менее дифференцирована, менее динамична. Мышление умственно отсталых, как правило, связано с ситуацией. Вне конкретной ситуации, в абстрактных условиях мышление затруднено.

Л. С. Выготский сформулировал очень важное для понимания своеобразия умственной отсталости положение о первичной и вторичной природе дефекта. Он считал необходимым строго различать первичные и вторичные отклонения и задержки в развитии ребенка. Одни дефекты, симптомы непосредственно связаны с материальной основой умственной отсталости, другие являются определенного рода наслоениями над этими первичными дефектами. Эти вторичные наслоения являются продуктом того особого положения, которое занимает умственно отсталый ребенок в социальной среде вследствие патологического развития.

Поскольку корни первичных дефектов связаны непосредственно с органическими нарушениями центральной нервной системы, их очень трудно ослабить.

Л. С. Выготский не совсем четко определил, какие дефекты первичные и какие вторичные. Несмотря на это, его учение об этих двух видах дефектов служит основой для построения системы коррекционно-воспитательной работы с умственно отсталыми детьми.

В связи с этим Л. С. Выготский видит главную задачу воспитательной



работы с аномальными детьми в предупреждении, ослаблении или полном преодолении вторичных недостатков. И естественно, чем раньше начнется воспитание, тем успешнее оно будет.

Что касается тех функций, нарушение которых непосредственно связано с органической патологией, то и они благодаря успехам науки (в первую очередь медицины) смогут в той или иной мере быть преодолены.

Л. С. Выготский высказал критическое отношение к методам психической ортопедии и сенсорно-моторной культуры, которые в традиционной лечебной педагогике признавались основными при коррекции недостатков психического развития.

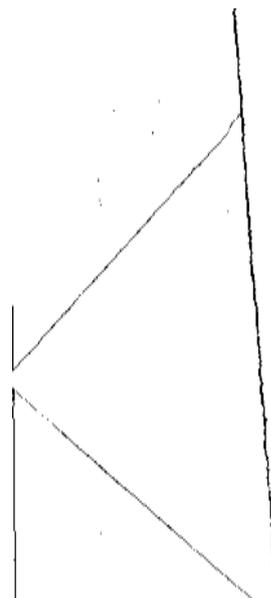
Сторонники использования этих методов делали упор на воспитание, тренировку функций анализаторов и моторики. Они полагали, что с помощью системы специальных упражнений можно развить внимание, наблюдательность, память, интеллект, воображение, органы чувств и моторику и таким путем решить задачи коррекции дефектов развития умственно отсталых детей. Эти упражнения носили искусственный характер, были оторваны от трудовой, учебной и других видов деятельности учащихся.

Этот путь Выготский считал самым неблагоприятным, так как «центр тяжести всей воспитательной работы переносится на наименее воспитуемые функции, а там, где эти функции все же уступали педагогическому воздействию, это происходило, как показывает современное исследование, это происходит вопреки намерению и пониманию самих педагогов, ибо и развитие этих элементарных функций совершается за счет развития высших психологических функций. Ребенок научается различать лучше цвета, разбираться в звуках, сравнивать запахи не за счет того, что утончается обоняние и слух, но за счет развития мышления, произвольного внимания и других высших психологических функций» .

Приведенная цитата Выготского весьма противоречива, так как она не убеждает в бесполезности тренировки элементарных функций, а, наоборот, подтверждает, что в процессе тренировки этих функций достигается более значимый результат, т.е. развиваются и высшие психологические функции. Да и сам Выготский не отрицает полезности применения метода «психической ортопедии», если они включены в учебную, игровую и трудовую деятельность ребенка.

Полемизируя с А. Н. Граборовым, Л. С. Выготский осуждает высказанную им в книге «Вспомогательная школа» (1925) мысль, что цель вспомогательной школы—лечить, исправляя дефект умственно отсталого ребенка. Выготский считает, что задача заключается не в преодолении дефекта, а в развитии тех здоровых пластов, которые имеются у каждого аномального ребенка, поскольку сам дефект (по его мнению) мало поддается медицинскому и педагогическому воздействию.

1) Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т.—М., 1983.—Т. 5.—С. 292—293.



Таким образом, Л. С. Выготский противопоставляет лечебной педагогике, делающей ставку на психическую ортопедию и сенсорное воспитание с помощью формальных упражнений, социальную педагогику, снимающую отрицательные социальные наслоения в процессе формирования личности в игровой, учебной и других видах деятельности.

Такое понимание сущности и методов коррекционной работы очень близко к современному пониманию «социальной реабилитации». Иначе говоря, центральная педагогическая задача дефектолога—не устранять причину дефекта или сам дефект, а бороться с его следствиями. Это содержание вкладывается и в современное понимание задач социальной реабилитации.

Следует отметить, что ряд положений, высказанных Л. С. Выготским о первичном и вторичном в структуре дефекта, нуждаются в уточнении.

Очень трудно, даже невозможно четко отграничить дефекты первичные от вторичных. Нет этой определенности и в трудах Л. С. Выготского. Ведь к первичным недостаткам умственно отсталого, по нашему убеждению, с достаточной определенностью можно отнести только те, которые относятся к области физиологии высшей нервной деятельности: нарушение замыкательной функции центральной нервной системы, недостатки аналитико-синтетической деятельности коры полушарий и т.д. Все недостатки познавательной деятельности могут быть отнесены ко вторичным по отношению к нарушениям физиологическим. Что касается эмоционально-волевой деятельности умственно отсталого ребенка, то и она, как и поведение ребенка в целом, в значительной степени обусловлена физиологическими особенностями умственно отсталого, например импульсивностью, заторможенностью, реактивностью и пр. Социальная природа этих недостатков маловероятна, а между тем именно они оказывают влияние на своеобразие личности и социального облика умственно отсталого ребенка. Можно сказать, что недостатки познавательной деятельности и многие недостатки личности имеют одну общую природу, связанную с патологией высшей нервной деятельности. Следовательно, социальное воспитание, социальная реабилитация неотделимы от процесса преодоления или ослабления всеми медико-педагогическими средствами недостатков, лежащих в основе своеобразия личности.

Для современной олигофренопедагогики весьма актуальна идея, вытекающая из учения Л. С. Выготского о компенсации, согласно которой коррекция должна быть направлена на ослабление недостатков развития всей личности умственно отсталого ребенка.

Л. С. Выготский критикует идеализм в вопросах компенсации, в частности утверждение, что в самом организме возбуждаются силы, стремящиеся устранить те препятствия к участию в жизни, которые создаются теми или другими дефектами. Такое утверждение Выготский отвергает, поскольку оно признает заложенное в человеке от природы стремление к совершенствованию. В противоположность этим взглядам он высказывает мысль о том, что эти стимулы к совершенствованию и компенсации возникают тогда, когда

между требованиями, предъявляемыми к аномальному, и его возможностями.

* *
*

После Второго съезда СПОН в результате регламентации деятельности вспомогательной школы правительственными постановлениями и распоряжениями (1926—1928) в жизни вспомогательной школы и в развитии теории воспитания и обучения умственно отсталых детей наметились положительные сдвиги.

Вместе с тем следует указать и на недостатки, которые имели место в работе вспомогательной школы в это время. Несмотря на рост сети вспомогательных школ, она по-прежнему не удовлетворяла существовавшей потребности, материальное положение многих школ оставалось неудовлетворительным.

Основная причина этих недостатков—неправильное отношение к вспомогательной школе на местах со стороны некоторых отделов народного образования, непонимание ими значения этой школы. Вспомогательную школу считали учебным заведением, предназначенным для всех «трудных» детей, детей неуспевающих, с плохим поведением, физически ослабленных и др. Считая вспомогательные школы малозначимыми учреждениями, многие отделы народного образования отводили под них худшие помещения, комплектовали малоквалифицированными учителями.

Чтобы добиться большего внимания к вспомогательной школе со стороны общественности, местных советов и устранить ряд недостатков в ее работе, в 1929 году была созвана Первая Всероссийская конференция вспомогательных школ. Основными докладчиками на этой конференции были Л. В. Занков, А. С. Грибоедов, А. Н. Граборов, Д. И. Азбукин и другие.

Участники этой конференции в докладах и решениях указали на необходимость создавать над вспомогательной школой профессиональную надстройку с целью улучшения трудовой подготовки учащихся. Была признана необходимость создания сети дошкольных учреждений для умственно отсталых детей. Много внимания уделялось вопросам увеличения выпуска олигофренопедагогов, укрепления руководства вспомогательными школами со стороны отделов народного образования.

Конференция признала также необходимым усилить во вспомогательной школе пионерскую работу.

Но, к сожалению, эта конференция, несмотря на положительные и ценные ее решения, не сумела полностью устранить отмеченные выше недостатки в работе вспомогательной школы и коренным образом изменить неправильное отношение к ней со стороны отделов народного образования, а частично и со стороны некоторых работников Наркомпроса, безответственно относившихся к важным мероприятиям Советского правительства по укреплению вспомогательной школы.

Кроме того, здоровые тенденции в развитии вспомогательной школы, направленные на преодоление оторванности специальной педагогики и специальных школ от общей педагогики и массовой школы, в дальнейшем вследствие негибкого их применения привели к новым ошибкам, заблуждениям, выразившимся в постепенном ослаблении специфики вспомогательной школы.

Как увидим дальше, вспомогательная школа по содержанию и методам обучения все больше уподоблялась массовой школе.

Глава 17

ОСЛАБЛЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВСЛЕДСТВИЕ ПОРОКОВ В ОТБОРЕ УЧАЩИХСЯ (1931—1936 ГОДЫ)

§ 1. Состояние вспомогательного обучения в период с 1931 по 1936 год

Эти годы богаты событиями в политической и экономической жизни страны, а также и в области народного образования.

Как известно, 1931 год вошел в историю нашей Родины как «третий решающий» год первой пятилетки. Частный капитал был почти полностью вытеснен из промышленности. Закончилась коллективизация сельского хозяйства. Полностью была ликвидирована безработица. В 1933 году в нашей стране началась вторая пятилетка.

Правительством был взят курс на культурную революцию. Стране были нужны образованные люди. Началось наступление на неграмотность. Это побуждало правительство провести реформу школы.

Был принят ряд правительственных и партийных документов, направленных на совершенствование системы народного образования, на восстановление в массовой школе лучших традиций старой школы, от которых отказались в течение ряда лет прожектеры и «леваки» Наркомпроса. В результате урок перестал быть основной формой организации учебного процесса, а учитель выполнял лишь роль консультанта. Были введены так называемые «Дальтон-план», «Бригадно-лабораторный» методы обучения и др.

Указанными постановлениями все эти модернизации в работе школы отменялись, вводились стабильные учебники.

Отрицательное влияние на деятельность вспомогательной школы в этот период оказало проводимое педологами массовое обследование учащихся школ с целью выявления среди них лиц со сниженным интеллектуальным уровнем. Вследствие использования педологами несовершенных тестов росло количество детей, которые, с точки зрения педологов, подлежали переводу

из массовой школы во вспомогательную. Среди них были дети по разным причинам неуспевающие: педагогически запущенные, с задержкой развития, с нарушениями поведения и пр.

Естественно, что познавательные возможности этих неправильно зачисленных во вспомогательную школу детей были значительно выше тех, которыми обладали умственно отсталые. Ориентация именно на таких детей приводила к тому, что перед вспомогательной школой ставились задачи, близкие к задачам массовой школы. Все это привело к ослаблению вспомогательной школы и значительной потере ею своей специфики в плане задач, содержания и методов обучения.

Кроме того, в самой теории дефектологии в 30-х годах обнаружили такие процессы и тенденции, которые содействовали этому. Речь идет о преувеличенном оптимизме в оценке перспектив развития аномальных детей, о так называемом максимализме во взглядах на возможности «социального» воспитания этих детей. На утверждение тенденций, выразившихся в преувеличенном оптимизме в отношении возможностей умственно отсталых детей, оказал известное влияние тот общий подъем и энтузиазм, которым была охвачена наша страна в 30-е годы вследствие активизации коммунистической пропаганды. Началось движение ударничества, социалистического соревнования.

Народные массы в полной мере не были осведомлены об истинном положении страны и верили этой пропаганде. Они не знали о масштабах репрессий, охвативших многие слои общества, о принудительном труде, которым достигались успехи в выполнении пятилетних планов. И вспомогательная школа была охвачена социалистическим соревнованием, движением ударничества. Но поскольку, как уже говорилось, состав учащихся вспомогательных школ по уровню интеллекта был пестрым, возможности многих детей не соответствовали предъявлявшимся к ним высоким требованиям. Непосильная для этих детей активизация их деятельности приводила к формализму в работе вспомогательной школы.

Самым значительным событием в жизни вспомогательной школы описываемого периода является принятие коллегией Наркомпроса 8 июня 1931 года решения о введении всеобщего обязательного обучения дефективных детей. Согласно утвержденному плану всеобщее обязательное обучение умственно отсталых детей в возрасте 8—15 лет должно было вводиться с 1 октября 1933 года. Этим же решением коллегии вспомогательная школа была преобразована во вспомогательную фабрично-заводскую семилетку (ФЗС). До этого времени вспомогательная школа имела пятилетний срок обучения.

1 апреля 1932 года Наркомпрос издал приказ, который уточнял структуру новой вспомогательной школы. В основе учебного плана вспомогательной школы должен был лежать учебный план массовой школы. Учебный план вспомогательной школы предусматривал два концентрира. Первый концентр рассчитан на 5 лет. В течение этого времени прорабатывается полностью

программа I ступени (4-летней) массовой школы. Второй концентр (6-й и 7-й годы обучения) должен обеспечить подготовку учащихся вспомогательной школы к поступлению в ФЗС. Программа этого концентра включала значительный объем знаний из алгебры, физики, химии, тригонометрии. Вспомогательная ФЗС имела установку на политехническое воспитание учащихся. Профессиональная подготовка учащихся вспомогательной школы была перенесена в обычную систему профессиональных училищ. Это решение Наркомпроса было продиктовано стремлением поднять образовательный уровень вспомогательной школы. Такое стремление соответствовало общему курсу нашей партии и правительства. Указанное выше решение Наркомпроса отражало и отмеченные выше ошибочные тенденции в дефектологии—приблизить вспомогательную школу к массовой по задачам и содержанию работы.

Уже в 1931 году среди некоторых проницательных дефектологов возникла серьезная тревога за судьбу вспомогательной школы. В статье «К спорным вопросам вспомогательной школы», опубликованной в третьем номере журнала «Вопросы дефектологии» за 1931 год, И. И. Данюшевский с удовлетворением отметил, что необходимость вспомогательной школы сейчас осознана, как никогда, не только педагогическими кругами, но и общественностью. Вместе с тем он выразил глубокое беспокойство по поводу того, «насколько обоснованы наблюдаемые сейчас столь многочисленные требования на вспомогательную школу, то есть насколько объективны условия и методы отбора детей, направленных во вспомогательные школы».

И. И. Данюшевский высказал убеждение в том, что во вспомогательную школу неправомерно направляются дети педагогически запущенные, физически ослабленные, с задержками развития. Массовая школа старается освободиться от тех, кто отклоняется от уровня среднего ученика. В результате, по утверждению И. И. Данюшевского, многие нормальные дети отрываются от своих детских коллективов, вспомогательная школа теряет свои задачи, так как многие ее воспитанники имеют нормальный интеллектуальный уровень. В этих условиях подлинно умственно отсталый, для которого создана вспомогательная школа, не получает нужного образования. «Такая «перекачка» ребят из нормальной школы во вспомогательную ненормальна и искажает лицо последней»,—писал И. И. Данюшевский. Эта «перекачка» была следствием активизации деятельности педологов и применявшихся ими порочных методов отбора учащихся вспомогательной школы. В период расцвета педологии в указанной выше статье И. И. Данюшевский взял под сомнение ее методы диагностирования умственной отсталости: «Нельзя далее мириться с тем, что решающим средством определения умственной одаренности остается тестирование по Бинэ, хотя и подправлен-

1) Данюшевский И. И. К спорным вопросам вспомогательной школы // Вопросы дефектологии.—1931.—№ 3.—С. 26.

2) Там же.

ное рядом авторов... Надо решительно стать на путь немедленной повторной проверки клиентуры вспомогательных школ в целях изъятия из них засланных сюда случайно и мешающих работе с действительно отсталыми, для которых эти школы организованы», —заявил И. И. Данюшевский.

Это же беспокойство по поводу потери вспомогательной школой своей специфики выразил и профессор Н. А. Коновалов. Он писал: «Нездоровые тенденции игнорирования своеобразных особенностей вспомогательной школы по сравнению с нормальной обычно питаются неправильным составом учащихся вспомогательных школ, где преобладающую массу нередко составляют дети, которые не могут быть отнесены к разряду олигофренов в собственном смысле» .

Выраженная И. И. Данюшевским и другими дефектологами справедливая тревога за судьбу вспомогательной школы не могла остановить процесса утраты вспомогательной школой своей специфики с 1931 по 1936 год, так как педология, которая больше всего повинна в этом порочном процессе, оказывала в этот период наибольшее влияние на советскую школу.

Своеобразно решались во вспомогательной школе в начале 30-х годов и вопросы политехнического воспитания и трудового обучения.

Начиная с 1927 года, т.е. со времени утверждения комплексных программ для вспомогательных школ, рассчитанных на пятилетний срок обучения, содержание трудового обучения и воспитания было органически слито с основными комплексными темами. Это были элементы политехнического образования: знакомство с простейшими инструментами и орудиями труда, экскурсии на промышленные и сельскохозяйственные предприятия. В связи с проработкой программ ученики получали простейшие трудовые навыки в учебных мастерских по столярному, слесарному, картонажно-переплетному и швейному делу. Специальной программы трудового обучения не существовало. Узкая профессионализация отвергалась.

Такая система политехнического обучения вызывала возражения, но подвергалась такой критике, которая не содействовала улучшению трудовой подготовки учащихся. Эта система, как казалось некоторым педагогам, мало связана с производством и носит сугубо познавательный характер. М. Ф. Гнездилов (1931) предлагал привлекать учащихся, объединенных в артели или бригады, к общественно полезному и производительному труду непосредственно на производстве. Он рекомендовал вспомогательным школам заключать договоры с производствами, с колхозами, которые содействовали бы «врастанию» вспомогательной школы в производство.

В результате такой системы политехнизации учащиеся вспомогательной

1) Данюшевский И. И. К спорным вопросам вспомогательной школы // Вопросы дефектологии.—1931.—№ 3.—С. 27.

2) Коновалов Н. А. Умственно отсталые дети.—М., 1933.—С. 28.

3) См.: Гнездилов М. Ф. К вопросу о политехнизации вспомогательной школы // Вопросы дефектологии.—1931.—№ 3 (15).—С. 33.

школы не получали ни систематической политехнической подготовки, ни трудовой подготовки.

Вспомогательная школа, по существу, свернула трудовое обучение учащихся.

В связи с реорганизацией в 1931 году вспомогательных школ во вспомогательные ФЗС были разработаны новые учебные планы и программы, в которых трудовое обучение было представлено специальным предметом «труд». Эта программа также ставила целью не столько дать учащимся профессиональную подготовку, сколько подготовить их к сознательному выбору профессии. Это была программа широкого общего политехнического образования. С точки зрения этих задач программа была очень основательно разработана. Она была направлена на вооружение учащихся сведениями об основах главнейших производств, о свойствах материалов и способах их обработки, об инструментах и механизмах и пр. Программа предусматривала формирование умений обращаться с инструментами, планировать работу, воспитывать интерес к технике. Однако данная программа была рассчитана на учащихся с достаточно высокими способностями. Таких учащихся в этот период во вспомогательных школах было большинство.

Во взглядах на возможности умственно отсталых детей и на перспективу их воспитания и обучения в 20—30-х годах определились две тенденции: одни дефектологи не считали возможным распространять задачи массовой школы на школу вспомогательную, другие почти отождествляли задачи той и другой школы.

Так, например, представитель первой тенденции А. С. Грибоедов утверждал: «Цель единой трудовой школы—создать строителя новой жизни на коммунистических началах. У вспомогательной школы такой цели быть не может, так как умственно отсталый, хотя бы получивший образование и приспособленный относительно к обществу, его окружающему, и вооруженный средством труда для борьбы за свое существование, не может быть строителем, творцом новой жизни, от него требуется лишь не мешать строить другим».

Подобный пессимизм в оценке социальной роли умственно отсталых вызывал острую критику. Но эта критика часто приводила к другой крайности—к неоправданному оптимизму в определении задач воспитания умственно отсталых и к той утрате вспомогательной школой ее специфики, о которой говорилось выше.

Большая путаница допускалась в описываемый здесь период и в отношении определения относящихся к области дефектологии понятий, в частности, особенно это относится к пониманию сущности умственной отсталости. Путаница и произвольность в употреблении и трактовке понятия «умственная отсталость» выражены в приводимой ниже выдержке из книги Ф. И. Му-

!) См.: Белоус И. А. Сравнение двух ментиметрических методов и их корреляция // Вопросы дефектологии.—1931.—№ 6 (18).—С. 14.

зылева «Умственно отсталый ребенок»: «Смешивать умственно отсталого ребенка со слабоумным ни в коем случае нельзя. Причины слабоумия и умственной отсталости различны. Слабоумие есть следствие органических недостатков, или, как говорят, дефектов, в развитии центральной нервной системы. Умственная же отсталость является главным образом результатом тяжелых материальных условий жизни и отсутствия культурной среды» .

Таким образом, умственная отсталость здесь подменяет педагогическую запущенность.

Однако ни путаница во взглядах отдельных дефектологов на сущность умственной отсталости, на цели и задачи воспитания и обучения умственно отсталых, ни активизация деятельности педологии в 1931—1936 годы не могли умалить значимости тех самобытных теоретических исканий в области дефектологии, которыми был так богат этот период, особенно благодаря деятельности Л. С. Выготского. Журнал «Вопросы дефектологии», начавший выходить с 1928 года, стал трибуной пропаганды новых идей в дефектологии.

В редакционной статье «На четвертом году», открывающей первый номер этого журнала за 1931 год, изложено то теоретическое кредо журнала и всей отечественной дефектологии, которое определило характер всей политики и деятельности нашего государства в области воспитания и обучения аномальных детей на протяжении всех последующих десятилетий. В этой статье сказано: «.. весь педагогический процесс должен строиться на обеспечении возможностей дефективному (глухому, слепому, умственно отсталому и т.д.) полноценной трудовой активности и широкого, всестороннего общения с людьми, но не только себе подобными» .

Этот принцип построения педагогического процесса с аномальными детьми был теоретически обоснован и методически разработан в 30-х годах в работах Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, М. Ф. Гнездилова, И. И. Данюшевского, А. Н. Граборова, Г. В. Мурашева и других.

Научно-практический институт специальных школ и детских домов, созданный в 1931 году на базе Экспериментального дефектологического института (ЭДИ), учрежденного в 1929 году, стал ведущим научным центром в области дефектологии в нашей стране.

§ 2. Развитие сети вспомогательных школ

Приказ Наркомпроса № 181 от 8 июня 1931 года о подготовке к введению всеобщего обучения дефективных детей выполнялся с большим трудом. Контрольные цифры Наркомпроса на первую пятилетку предусматривали к 1932 году охватить 30% умственно отсталых вспомогательной школой. Фактически же было охвачено только 18% умственно отсталых детей, причем в это

1) Музылев Ф. И. Умственно отсталый ребенок.—М., 1932.—С. 3.

2) На четвертом году // Вопросы дефектологии.—1931.—№ 1—2 (13—14).—С. 4.

количество учащихся вспомогательных школ входило значительное число педагогически запущенных и глубоко отсталых детей. Следовательно, фактический охват тех детей, для которых предназначена вспомогательная школа, был значительно ниже. Во многих районах РСФСР, не говоря уже о других союзных республиках, в 30-х годах не имелось ни одной вспомогательной школы.

Значительным препятствием в развитии вспомогательных школ служила нехватка помещений и квалифицированных учителей. В 1932 году из 1700 учителей вспомогательных школ РСФСР только 11% имели высшее образование.

Для подготовки учителей-дефектологов в дополнение к дефектологическим вузам, функционировавшим в Москве, Ленинграде, в РСФСР были открыты дефектологические отделения при 8 педагогических техникумах, но все эти меры не решали проблемы подготовки дефектологических кадров.

Разрабатывая установки на вторую пятилетку, Наркомпрос намечал закончить всеобщее обучение умственно отсталых к 1 января 1934 года. При этом он исходил из расчета, что количество подлинно умственно отсталых составляет 2% от общего количества детей школьного возраста. Кроме вспомогательных школ для умственно отсталых, Наркомпрос планировал создать группы при нормальных школах для так называемых псевдоумственно-отсталых из расчета, что они составляют 4,5% от общего количества детей школьного возраста.

Намеченный план развития вспомогательных школ успешно выполнялся, но вследствие порочных методов отбора детей во вспомогательные школы, а также вследствие неправильных взглядов ОНО на задачи вспомогательной школы, вспомогательная школа все более стала служить учреждением для перевода из массовых школ детей нормальных, но нуждающихся в усиленном к себе внимании со стороны педагога.

Глава 18 АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПЕДОЛОГОВ

§ 1. Педологи о своей науке

В данной главе мы считаем уместным дать критический анализ педологии с позиций современной педагогики и дефектологии, поскольку та критика, которой подверглась педология в 30-х и последующих годах, хотя и была справедливой и оздоровляющей педагогику, психологию и дефектологию, в некоторых случаях носила несколько односторонний характер. Критика педологии часто приводила к полному зачеркиванию имевшихся в ней рациональных аспектов в изучении ребенка. Следует

подчеркнуть, что речь не идет о какой бы то ни было реабилитации педологии, которая изжила себя как наука и прекратила свое существование не только в нашей стране, но и во всем мире. Мы имеем в виду обратить внимание на те аспекты в изучении ребенка, которые именуются педологическими без достаточных на то оснований и были отвергнуты в ходе критики педологии.

Известно, что педология как наука о детях оформилась в конце XIX—начале XX века. Ребенок изучался и раньше. Но это изучение велось тогда разными науками в присущем для каждой из них аспекте. Каждая из наук пользовалась собственными методами. Анатомы изучали анатомическое развитие ребенка—рост, вес в зависимости от возраста, генетическая психология—развитие психики ребенка, физиология—развитие физиологических функций организма ребенка, педагогика—действенность различных методов воспитания и обучения ребенка, гигиена—влияние различных внешних факторов на физическое и психическое состояние ребенка и т.д.

Педология видела в таком многоплановом изучении ребенка большой порок—отсутствие координации всех вышеназванных аспектов изучения ребенка, изолированность друг от друга всех данных, полученных в результате изучения ребенка. Педологи ставили своей целью преодолеть этот порок и заняться изучением ребенка в целом, во взаимосвязи и взаимодействии всех психических, физических проявлений ребенка под влиянием биологических и социальных факторов.

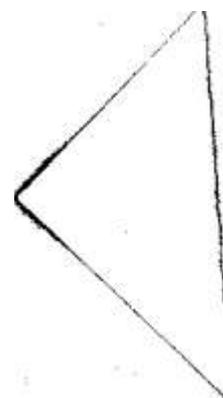
Интересно отметить, что сами педологи понимали сложность этих задач и поэтому испытывали большие трудности в определении предмета своей науки.

Так, основатель советской педологии профессор П. П. Блонский дает разные трактовки предмета педологии:

1. Педология—наука об особенностях детского возраста.
2. Педология—наука «о росте, конституции и поведении типичного массового ребенка в различные эпохи и фазы детства».
3. «Педология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского возраста в их временной последовательности и в их зависимости от различных условий» .

Последнее определение педологии является наиболее полным. Из него следует, что педология пыталась определить параметры психического, физического и социального развития ребенка, присущие тому или другому возрасту, установить взаимосвязь между ними, объединить их в комплекс с влияющими на развитие ребенка биологическими и социальными факторами.

Педологи, по собственному их признанию, не ставили своей целью зачеркнуть и подменить педологией такие науки, как анатомия, физиоло-



1) Б л о н с к и й П. П. Педология.—М., 1925.—С. 8.

гия, психология детского возраста. Они стремились синтезировать данные этих наук о ребенке. Причем хотели создать не механический а органический синтез разнообразных сведений о ребенке, в котором бы все эти данные взаимообуславливались, комплексировались. «Конечно,—писал П. П. Блонский,—изучая возрастные симптомокомплексы, педология широко использует данные всех наук, но это не мешает ее самобытности: никто, кроме педологии, не изучает возрастных симптомокомплексов, как таковых, со всеми их связями и закономерностями, хотя порознь эволюцию во времени тех или иных отдельных явлений детского роста, детской конституции, детского поведения изучают, конечно, в связи со своими целями и другие науки, но ясно, что это—совершенно иное дело. Следовательно, педология есть действительно особая специальная наука с особым предметом изучения» .

То, что сказано выше о предмете педологии, как его понимали педологи, не больше как их стремление. Педологи хотели видеть свою науку синтетической, диалектической. Однако таковой она не стала. Практически органического синтеза анатомии, физиологии и психологии детского возраста педологи не достигли. И в этом причина самоуничтожения педологии. Можно утверждать, что процесс распада педологии был процессом в значительной степени внутренним. Уже на состоявшемся в 1927 году Первом Всесоюзном педологическом съезде отмечалось, что педология строит свою работу на непрочном фундаменте.

Вместо органического синтеза педологам удалось лишь накопить огромное количество отдельных, нередко интересных наблюдений о ребенке. Не случайно, что П. П. Блонский в период расцвета педологии вынужден был признать: «Надо сказать правду: и сейчас часто курсы педологии фактически представляют собой винегрет из самых разнообразных отраслей знания, простой набор сведений из различных наук всего того, что относится к ребенку. Но разве подобный винегрет есть особая самостоятельная наука? Конечно, нет» .

Таким образом, наиболее проникательные педологи сами видели пороки своей науки и подвергали ее острой критике. С помощью этой критики они не собирались ликвидировать педологию. Они хотели исправить пороки педологии и сделать ее более совершенной. Однако с этой задачей они не справились и справиться не могли.

Иной была критика со стороны «антипедологов», которые брали под сомнение и предмет педологии и ее методологию. Но эта критика была очень робкой, так как выраженный в любой форме скептицизм в отношении к педологии ее активные апологеты оценивали как проявление метафизики и антимарксизма в науке.

1) Блонский П. П. Педология.—М., 1925.—С. 9.

2) Цит. по: Б а с о в М. Я. Общие основы педологии.—М.—Л., 1928.—С. 14.

§ 2. Деятельность педологов в 1930—1935 годы

Особое влияние в нашей стране педология приобрела после Первого Всероссийского педологического съезда (27 декабря 1927—3 января 1928).

Под давлением решений этого съезда Наркомпрос был вынужден осуществлять широкие мероприятия по развитию так называемого педологического движения в нашей стране, придать педологии государственный характер в деле изучения детей и детских коллективов, изучения и совершенствования учебно-воспитательного процесса, в деле организации трудового, политического и нравственного воспитания учащихся.

Исходя из задач синтеза различных данных о развитии ребенка под влиянием социальных и биологических факторов, педологи все больше расширяли объекты и аспекты своих исследований. Этими объектами становились дети разных возрастов, разных социальных и национальных групп, дети города и села, отдельные лица и целые коллективы. Исследовались интеллектуальные уровни, физическое состояние детей, их нравственные и эстетические суждения, переживания социальные, религиозные, эстетические, половые, эмоциональные и пр. Исследовались самооценка детей, взаимоотношения личности и коллектива, учебные умения и навыки (почерк, литературное творчество, изобразительная деятельность, арифметические знания и навыки и т.п.).

Среди обилия педологических исследований можно увидеть и исследования проявления отдельных эмоций (страх, симпатии и антипатии), форм агрессивности, проявления застенчивости, моторной активности, исследования мимики, трудовых навыков и т.д.

Педологи оценивали успеваемость учащихся и исследовали причины неуспеваемости. Такая активная деятельность педолога отодвигала педагога на последний план, хотя в педологической литературе пропагандировалась необходимость тесных контактов педолога и педагога.

Тестирование стало ведущим методом во всех видах педологических исследований. Педологи разработали десятки различных вариантов систем тестов, соответствующих тем или другим задачам исследования. Хотя среди этих тестов было немало оригинальных, основанных на глубоком понимании структуры того или другого вида психической или социальной деятельности, в целом этот метод приобретал постепенно кустарный, механический и формальный характер. Не случайно уже в 1925 году в нашей стране была создана специальная тестовая комиссия, которая должна была навести порядок в используемых тестах. Но это упорядочение не могло остановить тестозоборотов, поскольку функции педологии все более расширялись, а ее официальные позиции укреплялись. Такая универсализация метода тестов всегда вызывала неудовлетворенность в среде педагогов, психологов и части педологов.

В апреле 1927 года на Всесоюзной педологической конференции разгорелись острые дебаты вокруг тестов. Многие ораторы признавали, что тесты

должны применяться только в сочетании с методом наблюдения. Противники преувеличения значимости тестирования подчеркивали достоинство так называемого естественного эксперимента Лазурского. Многие участники конференции требовали перенесения эксперимента из лаборатории в класс. Особой критике подвергались «школьные тесты» за то, что они не вскрывали динамики процесса обучения, а лишь фиксировали его результаты.

Наиболее глубокая критика сущности педологии, ее методов, в частности методов диагностирования интеллектуальной недостаточности, была дана Л. С. Выготским, который в период наибольшего расцвета педологии сумел вскрыть ее пороки.

В 1931 году в статье «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» Выготский указал на глубокий кризис, который переживала педология в это время. Кризис педологии он видел в ее бесплодности. Выготский писал: «Множество людей работают над практическим применением педологии к задачам жизни, но нигде, вероятно, отрыв теории от практики внутри самой научной области не оказывается таким большим, как в педологии. Педологи измеряют и исследуют детей, ставят диагнозы или прогнозы, дают назначения, но никто еще не пытался определить, что такое педологический диагноз, как его надо ставить, что такое педологический прогноз. И здесь педология пошла по худшему пути: по пути прямого заимствования у других наук, подменяя диагноз педологический диагнозом медицинским, или по пути простой эмпирии, пересказа в диагнозе другими словами того же самого, что было заключено в жалобах родителей, в лучшем случае сообщая родителям и педагогам сырые, данные отдельных технических приемов исследования...» .

Выготский сравнивал педологические диагнозы с докрепелиновской психиатрией, когда вместо вскрытия сущности болезни, ее природы давали описание проявлений болезни. Иными словами, педология констатирует то, что уже известно и очевидно без педологических исследований личности. Педология не проникает в суть явлений, в их глубину, во внутренние процессы, а довольствуется лишь описанием явления.

Л. С. Выготский, не отказываясь от тестов как метода изучения ребенка, указывал пути, которые должны вывести педологию из кризиса.

Выготский писал: «.. перед современной педологией встает задача вместо статической, абстрактно построенной типологии создать динамическую типологию трудновоспитуемого ребенка, типологию, основанную на изучении реальных форм и механизмов детского развития, обнаруживающих себя в тех или иных симптомокомплексах» .

Теоретически и педологи, как уже отмечалось нами, стремились установить взаимосвязь, взаимозависимость различных симптомов, объединенных

1) В ы г о т с к и й Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т.—М., 1983.—Т. 5.—С. 260.

2) Там же.—С. 268.

в комплексе. Но практически этого не получилось. И педологи привлекали к диагностированию детской ненормальности врачей, психиатров, педиатров и других специалистов. Но материалы наблюдения всех этих специалистов не подвергались анализу, не синтезировались, а использовались лишь для наращивания перечня симптомов.

Выготский считал, что педология может стать наукой только тогда, когда она научится диагностировать развитие, а не симптомы. Основной порок педологии он видит именно в том, что она пользуется лишь арифметическим выражением сложных проявлений личности. Интеллектуальный коэффициент получается «на основании автоматического суммирования, простого подсчета ряда совершенно разнородных фактов, путем сложения и вычитания килограммов и километров, которые принимаются за равновеликие и эквивалентные единицы».

Но, как мы отмечали выше, Выготский не отверг психометрию совсем. Он видел смысл психометрии в том, что она дает «отправную точку для анализа или намечает канву для составления картины». В целом психометрии Выготский придавал второстепенную роль в изучении ребенка.

Пути усовершенствования изучения ребенка и диагностирования умственной отсталости Выготский видел не в амбулаторных или лабораторных исследованиях, а в психолого-клиническом изучении ребенка в живом процессе развития.

Л. С. Выготский признавал, что при диагностировании детской ненормальности не следует игнорировать жалобы родителей, жалобы самого ребенка или его воспитателей. Но эти данные должны подвергаться тщательному критическому анализу. Надо оценивать не только факты, но и их связи, обусловленность, надо вскрыть процессы, лежащие за фактами.

Историю развития ребенка, историю его воспитания, влияние на него наследственных факторов и среды Л. С. Выготский рекомендовал изучать так, чтобы это была история влияния, история причин воздействия на личность ребенка, которые вызвали патологическое состояние его развития.

Конечной целью исследования Л. С. Выготский считал установление прогноза, динамики развития ребенка.

Раскрытые Выготским принципы изучения ребенка и диагностирования детской ненормальности в связи с критикой педологии, затем разработанные им глубже в других трудах, были положены в основу принципов диагностирования умственной отсталости и отбора детей во вспомогательные школы.

Важной методологической основой педологии являлось установление ею определенного соотношения между социальными и биологическими факторами в развитии ребенка.

Во взглядах на роль этих факторов существовали две крайние противоположные точки зрения. Одни доминирующим фактором в развитии личности считали социальную среду, другие опирались на биогенетический закон, согласно которому ребенок в своем развитии обязательно проходит все стадии развития человечества. Признание этого закона приводило к недооценке

роли воспитания, педагогики. В свете этого закона педагогика должна лишь следовать за сменой стадий в развитии ребенка, приспосабливаться к этому фатальному процессу развития и не мешать ему.

Следует признать, что после длительных дискуссий большинство отечественных педологов отвергло биогенетический закон в своем учении о факторах развития. Это было зафиксировано и в резолюции I педологического съезда (1927—1928): «Учету социальной среды как доминирующего фактора, определяющего детское развитие, должно быть посвящено самое актуальное внимание советской педологии...». Вместе с тем применение биогенетизма к анализу социального поведения ребенка отрицается, так что встречающиеся в некоторых критических статьях утверждения, будто педологи руководствовались в своем учении главным образом биогенетическим законом, не точны. Педологи не отрицали роли наследственности в развитии личности, но не считали эту роль фатальной. Они утверждали, что все биологические факторы очень пластичны и поддаются изменению под влиянием среды.

Самым большим пороком педологии, подвергшимся в дальнейшем резкой и справедливой критике, была вульгаризация учения о роли среды, упрощенное, механическое понимание самой среды и ее влияния на личность. В некоторых же случаях педологи смешивали понятия среды и наследственности и придавали среде фатальное значение в развитии личности.

Все эти заблуждения и ошибки педологов в учении о влиянии социальной среды на развитие личности явственно выражены в некоторых конкретных исследованиях и выводах педологов.

С точки зрения некоторых педологов, среда может оказать на ребенка органическое влияние, влияние в порядке прямой социальной индукции, реактивное влияние и биологически отраженное влияние.

При органическом влиянии среды ребенок не только внешне усваивает нормы поведения своей среды, но и по наследству получает черты, присущие его среде. «Замкнутая, консервативная, материально и культурно ограниченная среда создает и особый тип социально ограниченного человека, причем основные контуры этого типа нередко начинают вырисовываться уже в раннем детском возрасте. И наоборот, динамическая живая среда создает социально действенного человека, нервная система которого характеризуется высокой реактивностью и эластичной приспособляемостью к сложным и изменчивым условиям и требованиям социального окружения».

Установление этой органической зависимости индивидуума от своей среды, при которой создаются новые качества нервной системы, и, по существу, признание непреодолимости зависимости личности от среды, ограниченной рамками семьи, пожалуй, самое антинаучное и противоречивое утверждение педологов. Ведь оно не согласуется с основной

- 1) См.: Залкинд П. Б. Основные вопросы педологии.—М., 1930.—С. 201—202.
- 2) Невский А. А; Методы педологии. Вып. II.—М., 1930.—С. 33.

пропагандируемой педологами концепцией о динамичности взаимосвязи личности и среды.

Под прямой социальной индукцией педологи понимали такое влияние среды на ребенка, при котором ребенок непосредственно заимствует из среды формы поведения, взгляды и т.д.

Что касается реактивных влияний среды, то, с точки зрения педологов, все антисоциальные эксцессы: сексуальность, хулиганство, так называемое трудное детство—в целом не что иное, как реакция на «социальные травмы».

И наконец, биологически отраженное влияние среды представляет собой, по мнению педологов, воздействие санитарно-гигиенических факторов на физическое состояние ребенка.

Исходя из этих предпосылок в оценке влияния среды на ребенка, педологи проводили исследования, в которых часто эти факторы влияния среды вульгаризировались и выступали в чисто механической, упрощенной форме. Например, устанавливалась прямая связь между детской патологией и даже смертностью и количеством занимаемых семьей комнат, между детской смертностью и размером заработка отца, связь между умственным развитием ребенка и его классовой и социальной принадлежностью и т.д.

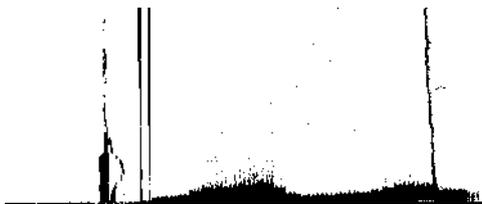
Но наряду с такими вульгаризаторскими социологическими исследованиями педологи проводили и чрезвычайно интересные, научно значимые исследования в области педагогической социологии и социологии воспитания, которые представляют научную ценность и могут служить материалом для сопоставления с подобными исследованиями, проводимыми в наши дни, в новых социальных и экономических условиях. К этим незаслуженно забытым исследованиям следует отнести исследования взаимоотношений личности и коллектива, направленности интересов, духовных и материальных потребностей, влияния кино, театра, книг, радио на личность учащегося и пр.

Заканчивая данный краткий критический анализ педологии, можно сделать следующий вывод.

Педологи не справились со своими задачами по синтезированию данных анатомии, физиологии, психологии и педагогики в симптомокомплексы, которые должны были, по их замыслу, показать динамику развития ребенка во взаимосвязи со всеми биологическими и социальными факторами. Деятельность педологов свелась к накоплению значительного количества фактов, отражающих физическое и психическое развитие ребенка. Среди этих фактов имеется много ценных, не потерявших своей значимости для разработки возрастной физиологии и психологии.

Педологи накопили ценный фактический материал и в области социолого-педагогических исследований. Попытки педологов теоретически осмыслить этот материал приводили к вульгарному пониманию детерминизма в развитии ребенка.

Педологам не удалось осуществить попытку динамического изучения ребенка. Использование тестологии в качестве основного метода привело к крайне статичному изучению ребенка. Следует между тем отметить, что



среди разработанных педологами тестов применительно к изучению школьных знаний имелись такие, которые заключали много рационального, объективного, поскольку эти тесты были построены на принципах, близких к современному методу программированного обучения.

Таким образом, следует признать, что, хотя педология и накопила ряд ценных фактов, характеризующих различные параметры физического и психического развития ребенка, она не сумела их интерпретировать с позиций взаимодействия биологических и социальных факторов в процессе развития личности.

Педологи так расширили предмет своей науки, что до минимума свели роль психологии, педагогики, гигиены, дефектологии и других наук; попытка синтезировать эти науки задерживала их развитие.

Ощутимым был вред, нанесенный педологией вспомогательной школе, которая комплектовалась в соответствии с педологическими методами и принципами, значительно расширявшими само понятие «трудный ребенок» и состав учащихся этой школы.

Педологические теории и установки демобилизовывали учителей массовой и вспомогательной школы. Учителя массовой школы легко избавлялись от «трудных» детей, нуждавшихся в более глубоком, вдумчивом педагогическом воздействии в условиях обычной школы.

В результате такой порочной деятельности педологов работники отделов народного образования и учителя стали рассматривать вспомогательную школу как подсобное для массовой школы учреждение, куда можно «отправить» всех тех, кто в какой-то степени затрудняет работу массовой школы. Это привело к чрезмерному увеличению сети вспомогательных школ.

Глава 19

ПЕРЕСТРОЙКА ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПОСЛЕ ПОСТАНОВЛЕНИЯ ЦК ВКП(б) ОТ 4 ИЮЛЯ 1936 ГОДА «О ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИЗВРАЩЕНИЯХ В СИСТЕМЕ НАРКОМПРОСОВ»

Педологи не сумели собственными силами выйти из кризиса, который переживала педология в начале 30-х годов. В полемике о путях восстановления ее престижа высказывались рациональные идеи, которые могли бы поднять научный уровень педологии и направить ее на решение актуальных проблем народного образования. Судьба педологии была решена волюнтаристическим решением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Педология называлась лженаукой и прекращала свое существование. Вместе с этим были полностью отвергнуты и уничтожены все труды педологов, в том числе и уникальные, ценность которых начинают понимать современные психологи, педагоги и социологи.

Это постановление болезненно восприняли не только педологи, но и психологи и педагоги, так как к педологическим были отнесены многие, далекие от педологии, труды по психологии и педагогике. Лженаучными считались и лабораторные инструментальные психологические исследования.

В этом постановлении справедливой критике подверглось состояние учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе, которое признавалось совершенно нетерпимым, граничащим с преступной безответственностью. «Специальные» школы являются по существу безнадзорными, постановка учебной работы, учебного режима и воспитания в этих школах отдана в руки наименее квалифицированных воспитателей и педагогов. Никакой серьезной исправительной работы в этих школах не организовано. В результате, большое количество ребят, которые в условиях нормальной школы легко поддаются исправлению и становятся активными, добросовестными и дисциплинированными школьниками,—в условиях «специальной» школы приобретают дурные навыки и наклонности и становятся *все более трудно исправимыми* .

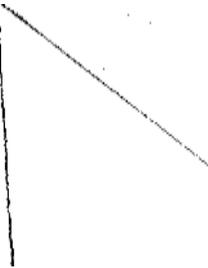
Причину всех этих недостатков ЦК ВКП (б) видел в неудовлетворительном руководстве школами и развитием педагогических наук со стороны Наркомпроса.

11 сентября 1936 года Наркомпрос РСФСР издал приказ «О практических мероприятиях по улучшению учебной и воспитательной работы в специальных школах для детей умственно отсталых и трудновоспитуемых». В этом приказе Наркомпрос на примере многочисленных и конкретных фактов подтвердил «вопиющее» невнимание органов народного образования к специальным школам. Это невнимание выражалось в том, что под специальные школы отводились самые худшие помещения, школы работали в две смены, нарушались нормы количества учащихся в классах, школы не были обеспечены учебными пособиями и учебниками, многие учителя не имели ни дефектологического, ни общепедагогического образования, в школах не уделялось внимания трудовому обучению.

В своем приказе Наркомпрос наметил ряд мероприятий по устранению отмеченных недостатков и улучшению учебно-воспитательной работы вспомогательной школы. В частности, было установлено, что вспомогательная школа должна иметь семилетний срок обучения и работать по особым учебным планам и программам. Наряду с осуществлением общих задач советской школы в деле воспитания и обучения детей она должна решать и специальные задачи: исправление дефектов развития ребенка, укрепление здоровья детей путем лечебно-педагогических мероприятий, обучение детей профессии.

В приказе предлагалось пересмотреть состав учащихся вспомогательных школ, а в дальнейшем отбор детей проводить в соответствии с новой инструкцией.

1 > Сборник руководящих и инструктивных материалов для директоров специальных школ.— М., 1953.—С. 13.



Следует отметить, что новая инструкция по отбору учащихся вспомогательной школы—«Инструкция о порядке приема в специальные школы для умственно дефективных детей», утвержденная Министерством просвещения РСФСР в августе 1937 года, помимо воли ее авторов, вела к новым ошибкам в системе народного образования. Согласно этой инструкции, основными критериями умственной отсталости являются заключение врача о состоянии здоровья ребенка и исчерпывающее описание мер индивидуальной помощи, принятых массовой школой в отношении ребенка в течение года для повышения его успеваемости. Ведомости успеваемости и названные выше документы служили основным материалом при решении вопроса о приеме ребенка во вспомогательную школу. Комиссия по приему рассматривала лишь документы. Присутствие самого ребенка на комиссии считалось не обязательным. Лишь в особых случаях, если представленный материал, по мнению комиссии, считался недостаточным, допускалось обследование самого ребенка.

Стало очевидным, что такая система отбора учащихся вспомогательных школ не может обеспечить объективности и научности в этом вопросе. Так боязнь Наркомпроса впасть в педологические ошибки приводила к новым ошибкам. Но уже в 1938 году в новом варианте инструкции по отбору учащихся рекомендовалось обследовать самого ребенка, а в дальнейшем такое обследование стало обязательным.

В целях лучшей организации учебного режима во вспомогательной школе Наркомпрос устанавливал предельную норму учащихся в школе—200 детей, а в классе—16. Занятия во всех вспомогательных школах рекомендовалось проводить в одну смену, а во вторую половину дня организовывать кружковые занятия и помощь в приготовлении домашних заданий. В приказе были предусмотрены также мероприятия по улучшению трудовой подготовки учащихся и физического их воспитания. Были даны указания по улучшению руководства вспомогательными школами, подбора кадров, по повышению квалификации учителей, изданию учебников и пособий.

После того, как был пересмотрен состав учащихся вспомогательных школ, сеть этих школ значительно сократилась. Новый состав учащихся позволил развернуть работу во вспомогательной школе в соответствии с ее спецификой и задачами обучения и воспитания умственно отсталых детей.

В 1938 году были выпущены новый учебный план и программы для вспомогательной школы, в которых более рационально решались вопросы сочетания общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки учащихся.

Новый учебный план и программы ставили цель—дать учащимся вспомогательной школы общеобразовательную подготовку в объеме четырехлетней начальной школы в течение семи лет. Лишь отдельные разделы программы по арифметике, естествознанию, географии и истории были сокращены или расширены, с учетом доступности материала и того, что вспомогательная школа для большинства ее учащихся является учебным заведением, где завершается их образование.

По всем учебным предметам для вспомогательных школ начали издаваться специальные учебники.

В 1940/41 учебном году были введены измененные по сравнению с предыдущими учебный план и программы вспомогательной школы. Этот учебный план предусматривал начало профессионально-трудоувого обучения с III класса. Это было вызвано тем, что во вспомогательную школу стали поступать дети более старшего возраста, после обязательного 2—3-летнего пребывания в массовой школе. По аналогии с массовой школой во вспомогательной были введены проверочные испытания в V—VII классах.

Ранняя профессионализация учащихся вспомогательных школ себя не оправдала, так как учащиеся ни физически, ни психологически не были подготовлены к этому. По этой причине с 1943/44 учебного года был установлен новый порядок включения учащихся в профессионально-трудоуую подготовку, которая начиналась по достижении учащимися 12-летнего возраста (независимо от класса, в котором учится). Как правило, профессиональное обучение начиналось с IV класса.

Впервые система этой науки была раскрыта в вышедшем в 1941 году учебном пособии «Олигофренопедагогика», авторами которого были работники кафедры олигофренопедагогики Московского государственного педагогического дефектологического института А. Н. Граборов, Н. Ф. Кузьмина и Ф. М. Новик.

В этом пособии олигофренопедагогика определяется как наука о воспитании, образовании и обучении умственно отсталых детей в связи с задачами коррекции дефектов их развития.

Коррекция рассматривается здесь как неотъемлемая сторона образовательно-воспитательной работы вспомогательной школы, а не как некий привесок к непосредственным задачам обучения, как нечто дополнительное к образовательно-воспитательной работе.

В системе коррекционной работы исключительное место отводится труду, который рассматривается не только как средство профессиональной подготовки учащихся, но и как общеобразовательное средство.

Критикуя различного рода теории антисоциальности умственно отсталых детей, авторы первого учебного пособия по олигофренопедагогике утвердили общность «основных задач, содержания и принципов работы массовой и вспомогательной школы».

Все эти и другие положения вошли в отечественную олигофренопедагогическую как ее основа, как ее исходные принципы.

Становление новой вспомогательной школы потребовало совершенствования организации и качества подготавливаемых для этой школы учителей.

В связи с этим с 1938 года на базе дефектологического факультета Московского государственного педагогического института им. А. И. Бубнова

1) См.: Граборов А. Н., Кузьмина Н. Ф., Новик Ф. М. Олигофренопедагогика.—М., 1941.—С. П.

был создан Московский государственный педагогический дефектологический институт, который организационно и территориально был связан с Научно-практическим институтом специальных школ (Погодинская, 8). Это было высшее учебное заведение, в котором процесс подготовки учителей-дефектологов и научно-исследовательская работа в области дефектологии составляли органическое единство.

Во главе этого института стояли И. И. Данюшевский и Т. А. Власова. (В 1942 году институт был реорганизован в дефектологический факультет Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина.)

Подготовка учителей-дефектологов в это время успешно осуществлялась также в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена и в Киевском государственном педагогическом институте

им. А. М. Горького.

Таким образом, вспомогательная школа становится учреждением только для умственно отсталых детей; вводятся новые принципы отбора детей путем комплексного обследования ребенка педагогом, врачом и психологом; в качестве специальных задач вспомогательной школы на первый план выдвигаются коррекция недостатков развития ребенка и его трудовая подготовка; устанавливаются новые взгляды на возможности развития умственно отсталого ребенка под воздействием воспитания и обучения; вспомогательная школа получает специальные учебные планы, программы и учебники; продолжается развитие олигофренопедагогики как науки, повышаются требования к квалификации учителей вспомогательных школ, расширяется подготовка олигофренопедагогов на дефектологических факультетах.

Начавшаяся в 1936 году коренная перестройка вспомогательной школы по организационным и методическим вопросам была в основном осуществлена в течение 3—4 лет.

Глава 20

ВСПОМОГАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА И ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ И В ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ

§ 1. Вспомогательная школа и олигофренопедагогика в период Великой Отечественной войны

В 1941 году гитлеровская Германия напала на Советский Союз. Советский народ встал на борьбу с немецко-фашистскими захватчиками. Это были годы тяжелых испытаний. Во время войны погибли миллионы советских воинов и мирных жителей. Сотни тысяч советских людей были ранены. Огромные жертвы понесло детское население. Тысячи детей лишились родителей, крова.

В годы Великой Отечественной войны советский народ в очередной раз доказал свою великую жизненную силу, разгромил гитлеровскую Германию и освободил народы Европы от коричневой чумы фашизма.

Даже в самые тяжелые периоды войны Советское правительство не переставало проявлять исключительную заботу о детях.

В своей передовой статье от 24 марта 1942 года газета «Правда» писала: «Забота о здоровье детей в условиях войны, несомненно, первейшая обязанность воспитателей, которым государство доверило ребят». Далее в этой же статье указывалось: «Наши дети—наша гордость. Вооружая их прекрасными знаниями, привлекая их к посильному труду, закаляя мускулы и волю, воспитывая выносливость и ловкость, мы получим прекрасную, мужественную смену будущих строителей великой Советской страны».

Одна из первых забот Советского государства в первые месяцы и годы войны—обеспечение кровом, уходом сотен тысяч детей, лишившихся родителей и эвакуированных в глубь страны. Для них открывались сотни новых детских домов. Не менее сложной задачей было размещение в глубоком тылу страны множества эвакуированных школ.

Забота Советского государства распространялась и на детей с аномалиями физического и психического развития.

Следует отметить, что к началу войны в Советском Союзе были достигнуты большие успехи в развитии помощи аномальным детям вообще и умственно отсталым в частности.

В стране развернулась широкая деятельность по осуществлению всеобщего обучения аномальных детей.

С первых месяцев войны организация и содержание учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе были преобразованы в соответствии с нуждами фронта и тыла. С 1942/43 учебного года в этих школах ввели новые учебные планы. Чтобы ускорить подготовку квалифицированных рабочих из учащихся вспомогательной школы, количество часов на профессионально-трудовое обучение увеличилось на два часа в неделю. Начиная с четвертых классов, сверх учебного плана стали изучаться основы сельского хозяйства (4 часа в неделю).

Школьные мастерские были переключены на выполнение оборонных заказов и изготовление изделий широкого потребления. Учащиеся изготавливали металлические детали для оружия, тару для упаковки оружия, крепления для лыж, шили телогрейки, ватники, шапки, вязали рукавицы и др.

Вспомогательные школы поставляли фронту значительную продукцию.

При многих вспомогательных школах создали подсобные хозяйства, которые в значительной степени, а в некоторых случаях полностью обеспечивали воспитанников овощами. Деятельность подсобных хозяйств специальных школ, детских домов и других учреждений регулировалась специальными приказами Наркомпросов. При этом Наркомпрос указывал на необходимость учитывать при распределении заданий реальные силы и возможности каждого учреждения в отдельности во избежание снижения

уровня учебной и воспитательной работы. (Приказ Наркомпроса РСФСР № 92 от 5 февраля 1944 года «Об обеспечении весеннего сева в подсобных хозяйствах педагогических училищ, детских домов, специальных школ и на пришкольных участках».)

В октябре 1942 года Совнарком СССР принял постановление о военно-физической подготовке учащихся массовых школ. Это постановление было распространено и на вспомогательные школы. В III—VI классах этих школ была введена военно-физкультурная подготовка с целью военно-патриотического и физического воспитания учащихся. Учащиеся седьмых классов изучали элементы начальной военной подготовки, которые включали занятия по строевой, огневой и военно-химической подготовке.

Выпускники вспомогательных школ успешно трудились на производстве. Многие сражались с оружием в руках с фашистскими захватчиками. Среди выпускников вспомогательных школ имеются лица, отмеченные наградами за подвиги на фронте и самоотверженный труд в тылу.

Таким образом война показала, что вспомогательная школа справилась со своими задачами по подготовке активных граждан-патриотов нашей Родины.

Война между тем нанесла огромный урон сети вспомогательных школ. В РСФСР эта сеть сократилась вдвое за счет оккупированных территорий. Прекратила свое существование вся сеть вспомогательных школ на оккупированных фашистами территориях Украины и Белоруссии. Помещения были разрушены, имущество разграблено. Некоторые вспомогательные школы удалось эвакуировать в восточные районы РСФСР и республики Средней Азии, что привело к росту контингента учащихся вспомогательных школ на этих территориях. Республиканские Наркомпросы сделали все, чтобы обеспечить нормальную работу пополнившихся за счет эвакуированных вспомогательных школ.

В период войны не прекращалась научно-исследовательская работа в области теории воспитания и обучения умственно отсталых детей. Этому способствовало создание в 1943 году Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук РСФСР на базе Научно-практического института специальных школ и детских домов Наркомпроса РСФСР.

§ 2. Вспомогательная школа и олигофренопедагогика в 50—70-е годы

Война с фашистской Германией явилась одной из причин роста числа аномальных детей. Большое количество детей, оказавшихся на оккупированной территории, получило во время войны различные увечья и травмы, которые вызвали физические и психические аномалии. Кроме того, бедствия войны не могли не сказаться на потомстве.

Советское правительство в первые месяцы после окончания войны стало осуществлять меры по расширению медицинской и педагогической помощи аномальным детям.

27 февраля 1946 года было принято постановление Совнаркома РСФСР (№ 20) «Об улучшении обучения и медицинского обслуживания детей, получивших различные увечья». Это постановление обязывало расширить сеть специальных школ-интернатов для аномальных детей, организовать учебно-производственные мастерские, издать большими тиражами учебники, открыть учреждения для глубоко отсталых детей при Министерстве социального обеспечения.

Вскоре после войны была возобновлена борьба за осуществление всеобщего обязательного обучения аномальных детей. В результате сеть вспомогательных школ была быстро восстановлена. К 1950 году она достигла довоенного уровня, а к 1954 году была удвоена по сравнению с 1941 годом. Рост сети вспомогательных школ не прекращался в течение всех послевоенных лет. Это обусловлено в первую очередь успешным осуществлением в нашей стране закона об обязательном обучении. Сеть вспомогательных школ выросла и продолжает расти за счет открытия этих школ в отдаленных районах, в сельских местностях, где до войны система помощи умственно отсталым детям находилась в зачаточном состоянии.

Развитие сети вспомогательных школ является ярким показателем роста медицинской и педагогической культуры населения. Родители и педагоги стали чаще обращаться в психоневрологические диспансеры и к дефектологам по поводу проявлений отклонений в развитии детей с целью создания более благоприятных условий для их воспитания и обучения.

Развитие дефектологии в первое послевоенное десятилетие носило сложный, противоречивый характер. Значительный ущерб дефектологической науке был нанесен субъективизмом и догматизмом при оценке некоторых аспектов клиники и психологии умственной отсталости. В частности имели место игнорирование генетических факторов в этиологии умственной отсталости, недооценка психологии как науки, подмена психологии физиологией высшей нервной деятельности, игнорирование социологических исследований. В этот же период была допущена субъективная оценка деятельности ряда виднейших дефектологов. Забвению были преданы, в частности, труды Л. С. Выготского, который без основания был отнесен к идеалистам и педологам. Нигилизм проявлялся и по отношению к передовому, прогрессивному опыту зарубежных ученых.

Отмеченные выше ошибки и недостатки нанесли урон развитию ряда научных направлений в области клиники и психологии умственной отсталости, а также теории обучения и воспитания умственно отсталых детей. Однако они не могли остановить общий прогресс в развитии дефектологии.

Послевоенные годы были ознаменованы широким размахом научных исследований в области олигофренопедагогики и смежных с ней наук. Эти исследования велись и ведутся в Научно-исследовательском институте дефектологии, созданном на базе Научно-практического института специальных школ и детских домов Наркомпроса РСФСР в 1943 году при АПН

РСФСР (с 1966 года при АПН СССР¹), а также на дефектологических факультетах педагогических институтов и в других научных учреждениях.

Исследования в области патофизиологии высшей нервной деятельности детей-олигофренов, клиники олигофрении (А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, В. И. Лубовский, Е. Н. Правдина-Винарская, Л. А. Новикова и др.) по-новому осветили учение об олигофрении, вскрыли структуру дефекта различных форм слабоумия и те патофизиологические механизмы, которые лежат в основе своеобразия познавательной и эмоционально-волевой деятельности умственно отсталых детей. В частности, было установлено, что при олигофрении наблюдается снижение силы основных нервных процессов (особенно тормозного). Нервные процессы характеризуются инертностью, взаимодействие сигнальных систем оказывается нарушенным.

При разработке проблемы слабоумия отечественные дефектологи стали руководствоваться указанными выше и другими положениями Л. С. Выготского.

/В дефектологии исследования слабоумия велись в самых различных аспектах: клиническом, психологическом, педагогическом и судебно-психиатрическом^ Эти исследования проводили Институт дефектологии АПН СССР, научно-исследовательские институты психиатрии, педиатрии и кафедры дефектологических факультетов.

Современные взгляды отечественных дефектологов на слабоумие именуется за рубежом нейрофизиологическими. Такое наименование нашего направления в изучении слабоумия в целом соответствует действительности. Но было бы более точным характеризовать наше направление в изучении слабоумия как динамическое и комплексное.

Отечественные дефектологи утверждают, что материальной основой слабоумия обязательно является органическое нарушение центральной нервной системы. Это—основной признак при определении слабоумия и его отграничении от других нарушений интеллектуальной деятельности.

Интеллектуальная деятельность может быть нарушена и при других состояниях. Но если в основе этих нарушений не лежат органические и функциональные поражения центральной нервной системы, то они носят обратимый характер.

Обратимость слабоумия не подтверждается исследованиями дефектологов. Слабоумие рассматривается как качественно своеобразное, атипичное. развитие психики, затрагивающее как познавательную деятельность, так и эмоционально-волевую сферу и личность в целом.

Однако нарушения психической деятельности неравномерно затрагивают все стороны личности. Для всех форм слабоумия обязательно нарушение познавательной деятельности. При наличии этого основного признака слабоумия степень атипичности других сторон психической жизни может быть различной.

1) Ныне Институт коррекционной педагогики РАО.

В зависимости от характера и причин нарушений центральной нервной системы, от времени нанесения вредности центральной нервной системе слабоумие принимает формы олигофрений и деменций.

Понятие «олигофрения» распространяется на те формы слабоумия, при которых поражение центральной нервной системы последовало в период эмбрионального развития или же на самых ранних этапах развития ребенка. Олигофрения объединяет большую разнородную по этиологии и патогенезу группу слабоумных. Многообразна и симптоматика этой группы.

К деменциям относят те случаи слабоумия, которые возникли после того, как ребенок уже прошел некоторый путь нормального развития.

В отличие от дементности, олигофрения рассматривается как слабоумие, имеющее относительно равномерную динамику, при которой не наблюдается очевидного улучшения или ухудшения состояния познавательной и эмоционально-волевой сферы.

При деменциях же отсутствует, стабильность психического развития, наблюдаются периоды улучшения и ухудшения.

Олигофрения отличается от деменций, кроме того, тем, что при ней более или менее равномерно задеты и интеллектуальная и эмоционально-волевая сферы личности.

При деменциях же эмоционально-волевая деятельность характеризуется большим своеобразием.

Отечественная дефектология еще продолжает придерживаться традиционной классификации олигофрении по трем степеням отсталости (идиотия, имбецильность, дебильность). Однако дефектологи испытывают все большую неудовлетворенность этой классификацией, так как она не отражает всех многочисленных градаций, которые можно наблюдать среди слабоумных.

Некоторые дефектологи, испытывая потребность в большей дифференциации слабоумных, прибегают к таким терминам, как «глубокий идиот», «глубокий имбецил», «легкий дебил» и т.д. Однако такие определения обычно носят субъективный характер и не отражают психофизических особенностей умственно отсталых детей. Между тем дефектологи испытывают острую необходимость в более тонких классификациях умственно отсталых в целях дифференциации системы учреждений для этих детей и осуществления дифференцированного, подхода к ним в рамках одного типа специального учреждения.

Можно указать на ряд попыток отечественных дефектологов дать различные варианты классификации слабоумных, исходя из этиологических, патогенетических и физиологических принципов.

Профессор Д. И. Азбукин, преувеличивая роль эндокринопатий в патогенезе олигофрении, предложил классификацию олигофрении (1936), в основу которой положено наличие эндокринной патологии. Надо сказать, что эта классификация не получила признания.

Самые глубокие клинические исследования олигофрении проведены психоневрологами профессором Г. Е. Сухаревой и профессором М. С. Певзнер.

^Профессор Груня Ефимовна Сухарева разработала (1965) такую систему классификации олигофрении, которая учитывает время и причину повреждения нервной системы. Г. Е. Сухарева выделяет три типичные группы, обусловленные в одном случае поражением генеративных клеток родителей, во втором—вредностями, имевшими место в период внутриутробного развития, в третьем—вредностями, действовавшими во время родов и в первые годы жизни ребенка^

К атипичной группе относятся олигофрении, обусловленные гидроцефалией, эндокринной патологией и другими дефектами.

Каждую из этих групп Г. Е. Сухарева подразделяет в зависимости от характера вредностей на ряд видов. Эта классификация достаточно полно отражает современные знания природы олигофрении.

Г. Е. Сухарева подробно описала все виды олигофрений.^Юльпой вклад она внесла в дифференциальную диагностику олигофрении, в отграничение олигофрении от задержек темпа развития, от патологии речи и других состояний, которые характеризуются интеллектуальными нарушениями не-олигофренического характера^

^Профессор Мария Семеновна Певзнер на основании большого клинического материала и специальных исследований разработала достаточно перспективную для решения практических проблем дифференцирования процесса воспитания и обучения классификацию олигофрении. В качестве главного критерия классификации олигофрении М. С. Певзнер выдвинула фактор осложненности основного показателя олигофрении—недоразвития познавательной деятельности—другими проявлениями патологии психофизиологического развития^

Первая форма олигофрении не осложнена нарушениями поведения, эмоционально-волевой сферы и др. Чаще всего это генетически обусловленная олигофрения. Все остальные формы олигофрении М. С. Певзнер относит к осложненным. В одном случае недостаточность познавательной деятельности сочетается с нарушениями поведения, со снижением работоспособности; в другом наблюдаются локальные западения слухоречевой функции, пространственной ориентировки, двигательной системы и др.; в третьем налицо грубые нарушения личности, психопатоподобное поведение, нарушения моторики.

М. С. Певзнер учитывает и такой патофизиологический фактор, как степень подвижности и уравновешенности процессов торможения и возбуждения. У одной группы олигофренов имеют место грубые нарушения поведения, работоспособности вследствие нарушения баланса между нервными процессами и преобладания возбуждения. Для второй группы олигофренов характерно преобладание торможения над возбуждением, что также сказывается в нарушении деятельности. М. С. Певзнер выделяет среди олигофренов и третью группу. Этим олигофренам присущи общая слабость, инертность основных нервных процессов^

Разработанные Г. Е. Сухаревой и М. С. Певзнер классификации олигофрении оказывают большую помощь при решении проблем диагностики

слабоумия, а также при исследовании психологических особенностей олигофренов.

» Отечественная клиника слабоумия уделяет много внимания изучению деменций и выделяет группы детей, перенесших менингит, энцефалит, менингоэнцефалит. Кроме того, выделяются случаи слабоумия, обусловленные травмами, шизофренией, последствиями эпилепсии и др.

В последнее время проводятся исследования генетических факторов в происхождении слабоумия.

Одновременно активизировались и социологические исследования, выявившие некоторые социальные моменты, играющие роль в этиологии слабоумия (алкоголизм, профессиональные вредности и др.).

Генетические и социологические исследования позволили близко подойти к установлению тех биологических и социальных факторов, которые могут сыграть определенную роль в профилактике слабоумия.

Большой вклад в психолого-педагогическое изучение слабоумия внесли психологи и дефектологи: Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Ж. И. Шиф, Б. И. Пинский, Г. М. Дульнев, В. Г. Петрова, И. М. Соловьев, В. И. Лубовский, С. Я. Рубинштейн и др.

Отечественная дефектология располагает данными, достаточно полно характеризующими своеобразие всех компонентов познавательной деятельности умственно отсталых детей, особенности эмоционально-волевой сферы, видов деятельности и личности в целом.

Современные психолого-педагогические исследования дефектологов отличаются тем, что они не только вскрывают те стороны личности умственно отсталого или отдельных психических процессов, которые характеризуются недостаточностью, но и находят те сохранные, здоровые проявления, которые имеются у слабоумного.

Положительное влияние на разработку всех аспектов теории олигофренопсихологии и олигофренопедагогики оказала реабилитация деятельности Л. С. Выготского, а также углубленное изучение и развитие его взглядов. Речь идет, в частности, о его точке зрения на сущность аномального развития, роль социальных и биологических факторов в формировании личности.

Исследования показали, что своеобразное и несовершенное выполнение умственно отсталыми той или иной деятельности может корректироваться при рациональной постановке цели, использовании адекватных способов инструктирования, осуществлении рациональных способов контроля и оценки.

Несмотря на то, что у умственно отсталых отмечаются глубокие нарушения всех компонентов познавательной и эмоционально-волевой деятельности, они способны к значительному развитию. Важным условием этого развития является соответствие предъявляемых к умственно отсталым детям требований их познавательным и волевым возможностям. Это условие может быть реализовано в том случае, если содержание и методы обучения и воспитания будут учитывать уровень психического развития ребенка и его потенциальные возможности («зону ближайшего развития»).

В 50—70-х годах предметом специальных психологических исследований стали поиски тех закономерностей, которые лежат в основе формирования личности умственно отсталого ребенка в целом. Предметом исследования стали особенности включения такого ребенка в широкие социальные отношения. Умственно отсталый ребенок изучается во взаимосвязи с окружающей его средой.

Поскольку деятельность—основная социальная функция личности, знание своеобразия и путей ее совершенствования применительно к умственно отсталым детям является важнейшим условием их социальной адаптации. В свете сказанного весьма продуктивны исследования психологических особенностей деятельности умственно отсталых школьников, выполненные Б. И. Пинским . Эти исследования показали, что своеобразие психических процессов умственно отсталых школьников оказывает прямое влияние на мотивацию и динамику их деятельности.

Результаты специальных психологических исследований психологов освещены в вышедшем в 1965 году под редакцией Ж. И. Шиф труде «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы». Этот труд наиболее полно отражает теоретические представления современных дефектологов в области психологии умственно отсталого ребенка и те конкретные черты, которыми характеризуется своеобразие познавательной, эмоционально-волевой деятельности и личности умственно отсталого школьника в целом.

Материалы проведенных психологических исследований представлены и в книге С. Я. Рубинштейн «Психология умственно отсталого школьника» (1970).

Следует особо отметить тот вклад, который внес в советскую олигофренопедагогику в послевоенный период Григорий Митрофанович Дульнев (1909—1972). Будучи руководителем сектора вспомогательных школ Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР, он обеспечил разработку многих теоретических проблем олигофренопедагогики. В их числе проблемы отбора учащихся во вспомогательные школы, проблемы содержания, методов и организации коррекционно-воспитательной работы вспомогательной школы, проблемы формирования личности умственно отсталого школьника и классного коллектива вспомогательной школы. Исключительное теоретическое и практическое значение имеет вклад, который внес Г. М. Дульнев в разработку основ трудового обучения во вспомогательной школе .

В результате психолого-педагогических исследований, проведенных Г. М. Дульневым и под его руководством, удалось найти пути совершенствования содержания и организации трудового обучения во вспомогательной

1) См.: Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников.—М., 1962.

2) См.: Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе.—М., 1968.

школе, а также разработать средства повышения общеобразовательной и коррекционно-воспитательной роли труда.

Большой вклад в разработку теории обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы внесли научные работники Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена. Среди них особо следует отметить Н. П. Долгобородову и И. П. Корнеева, которые обогатили своими исследованиями теорию и методику коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе.

Среди трудов практических работников следует особо отметить книгу учительницы А. Н. Смирновой «Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы» (1965). Автор этой книги представил свой опыт воспитания и обучения умственно отсталых детей не просто в виде описания отдельных удачных приемов, а в форме научно-педагогического обобщения, представляющего собой стройную систему коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе.

А. Н. Смирнова подчинила описываемую ею коррекционно-воспитательную работу целям социального воспитания, социальной адаптации умственно отсталых школьников.

Опыт лучших учителей вспомогательных школ показал, что учащиеся могут овладеть и овладевают принятыми в нашем обществе нормами поведения.

В опыте А. Н. Смирновой и других учителей вспомогательных школ ведущее место в процессе воспитания умственно отсталых школьников отводится разумно организованной деятельности и благоприятным условиям, в которых они живут и учатся.

За последние годы значительно совершенствованию подверглась структура вспомогательной школы и содержание обучения в ней.

С 1960 года продолжительность обучения во вспомогательной школе доведена до 8 лет. Это повысило уровень общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки учащихся и придало их образованию большую законченность. Все это тем более важно, что для большинства ее учащихся вспомогательная школа стала единственным учебным заведением, где они учатся.

Введенный в 1960 году учебный план включал предметы общеобразовательного цикла (родной язык, арифметика, естествознание, география, сведения из истории СССР и Советской конституции); циклы эстетического воспитания (рисование, пение); физического воспитания (физическая культура); трудового обучения и воспитания (ручной труд, домоводство, профессионально-технический труд, сельскохозяйственный труд, черчение).

В целях совершенствования профессионально-трудовой подготовки в старших классах вспомогательной школы была введена производственная практика.

В утвержденных в 1960 году программах устанавливались более тесные межпредметные связи. Всем общеобразовательным предметам была придана

большая практическая направленность. В программах предусматривалось расширение пропедевтической работы—подготовка учащихся к восприятию и усвоению учебных предметов.

Эти программы обеспечивали рациональную доступность содержания обучения, т.е. доступность, при которой учащиеся не освобождаются от преодоления всевозрастающих трудностей.

Отечественная олигофренопедагогика исходит из того, что обнаруживающийся разрыв между познавательными возможностями учащихся вспомогательной школы и предъявляемыми к ним требованиями должен быть преодолен не столько за счет сокращения требований, сколько путем совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Эти требования к содержанию обучения во вспомогательной школе были реализованы еще полнее в учебном плане и программах, одобренных коллегией Министерства просвещения СССР в ноябре 1970 года. В этих программах еще более четко и конкретно указывается на коррекционно-развивающие возможности каждого учебного предмета, а в некоторых случаях (математика) устанавливается уровень дифференцированных требований к знаниям, умениям и навыкам учащихся с различными познавательными возможностями. Принципиально новым и важным в этих программах является и то, что в них отводится большое место изучению неживой природы. Недооценка роли этого раздела естествознания наносила большой урон общеобразовательной подготовке учащихся вспомогательной школы. А между тем опыт (М. Н. Перова) показал, что учащимся вспомогательной школы доступны не только сведения из неживой природы, но и элементы химии и физики, без знания которых трудно представить участника современного производства.

Новый учебный план и программы открывают большие возможности для совершенствования системы профессионально-трудовой подготовки умственно отсталых школьников. Вспомогательным школам предоставляется право, если позволяют условия, вводить девятый год обучения для совершенствования профессиональной подготовки учащихся и их социальной адаптации.

За последние десятилетия сеть вспомогательных школ нашей страны развилась не только количественно. Укрепилась и материальная база этих школ. Большинство вспомогательных школ занимает благоустроенные помещения. Всем нуждающимся обеспечиваются места в интернатах.

Вспомогательная школа в достаточной степени обеспечивается квалифицированными олигофренопедагогами, которые подготавливаются на дефектологических факультетах при педагогических институтах, число которых возрастает.

Вопросы обучения и воспитания аномальных детей вообще и умственно отсталых в частности продолжают привлекать внимание нашего государства. Убедительным свидетельством этого является принятое 17 января 1975 года Советом Министров СССР постановление «О мерах по дальнейшему улуч-

шению обучения, трудоустройства и обслуживания лиц с дефектами умственного и физического развития».

Это постановление направлено на развитие и упорядочение сети учреждений для аномальных лиц. Речь, в частности, идет о создании для них специальных ПТУ.

К середине 70-х годов нашего века вспомогательные школы составляли в нашей стране около 77 % от общего количества школ для аномальных детей. С каждым годом растет сеть дошкольных учреждений для умственно отсталых детей.

В последние годы заметна тенденция к усилению социологического подхода при решении всех проблем воспитания и обучения умственно отсталых. Много внимания уделяется воспитанию социальных, гражданских качеств личности, а также формированию умения жить и трудиться в условиях обычной среды.

Катамнестические исследования выпускников вспомогательных школ показывают, что многие из них заняты трудовой деятельностью, хотя отмечается, что выпускники вспомогательных школ испытывают значительные затруднения в трудоустройстве вследствие несовершенства системы профессионально-трудового обучения. Введенные во вспомогательной школе профессиональные профили во многих случаях не соответствуют психофизическому состоянию учащихся, современному уровню развития производства и местным условиям. Труд, которым учащиеся занимаются в школе, часто не имеет отношения к их будущей профессии. Ряд исследований подтверждает, что одна из причин несовершенства профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе заключается в том, что ученые и практические работники мало занимаются вопросами профессионального отбора и профориентации учащихся. Необходимость профориентационной работы во вспомогательной школе подтверждается исследованиями К. М. Турчинской (Украина). Ею, в частности, было показано, что учащиеся высказывают желание работать в тех областях, которые им практически недоступны.

Отмеченные выше недостатки в профессионально-трудовой подготовке учащихся вспомогательной школы побуждают дефект/тагов искать пути их преодоления.

Отечественные дефектологи хорошо понимают, что социальную адаптацию нельзя сводить лишь к трудоустройству выпускников вспомогательных школ. Социально-адаптированным можно считать только того, кто выполняет свои гражданские обязанности, соблюдает нормы морали, имеет развитые и адекватные эмоции, не обременителен для окружающих в быту. Профессионально-трудовое обучение—только одно из условий социальной адаптации.

В связи с этим в исследованиях дефектологов значительное место отводится коррекции и формированию личностных качеств учащихся вспомогательной школы.

Исследования показали также, что немаловажную роль в социальной адаптации выпускников вспомогательных школ играет отношение к ним окружающих.

Становится очевидным, что необходимо проводить широкую разъяснительную работу среди населения с целью формирования у него правильного отношения к аномальным лицам. В этих целях важно использовать радио, печать, телевидение.

Углубленное изучение своеобразия психического развития умственно отсталых детей, успехи, достигнутые в дифференциальной диагностике, совершенствование теории и практики воспитания и обучения вызвали к жизни проблему дифференциации обучения, которая в последние годы приобрела особую остроту во всей дефектологии.

Проблема дифференциации обучения аномальных детей получила глубокую разработку в трудах Татьяны Александровны Власовой (1905—1986).

Т. А. Власова считает эту проблему «одной из главных, если не самой главной проблемой в дефектологии. По сути дела, все разделы дефектологии как науки имеют целью определение тех условий обучения и воспитания, которые наиболее адекватно учитывают особенности развития аномального ребенка и максимально способствуют преодолению имеющихся у него отклонений».

Для олигофренопедагогики проблема дифференциации стала актуальной, по мнению Т. А. Власовой, в связи с тем, что «научная разработка клиники олигофрении привела к более четкому определению самого понятия олигофрении, к сужению рамок трактовки этой нозологической формы, к разработке клинической классификации олигофрении, исходящей из особенностей этиопатогенеза, к отграничению олигофрении от других внешне сходных или псевдоолигофренических состояний».

Одним из первых результатов совершенствования дифференциальной диагностики является выделение среди неуспевающих учащихся массовых школ групп детей с задержками психического развития. Эти дети стали предметом глубокого клинического, психологического, педагогического изучения (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер и др.). Стало очевидным, что дети с задержками психического развития нуждаются в особом педагогическом подходе в условиях специальных школ или специальных классов при массовых школах. Дальнейшее развитие специализированной помощи эти детям окажет благотворное влияние на работу массовой и специальной школы. В массовой школе повысится продуктивность учебного процесса, а вспомогательная школа станет школой для подлинно умственно отсталых детей. Чаще всего дети с временными задержками психического развития попадают в число учащихся

1) Власова Т. А. Проблема дифференциации обучения аномальных детей.—Шестая научная сессия по дефектологии. Тезисы докладов.—М., 1971.—С. 3.

2) Там же.—С! 6.

вспомогательных школ, поскольку при обучении в массовой школе они находятся в неадекватных для них условиях. В конечном счете создание специальных форм обучения детей с задержками психического развития позволит обеспечить максимальное развитие их духовных сил.

Проблема дифференциации в олигофренопедагогике отнюдь не сводится к отграничению умственно отсталых детей от детей с внешне сходными состояниями и к созданию специализированных систем обучения для тех и других категорий детей.

В последние годы проблема дифференциации обучения умственно отсталых детей решается и в рамках самой вспомогательной школы. Речь идет о дифференциации как содержания, так и методов обучения в соответствии с индивидуальными познавательными возможностями учащихся.

Проблема дифференциации обучения учащихся вспомогательных школ решается разными путями: путем разделения учащихся на несколько групп в зависимости от уровня развития познавательных способностей и комплектования классов учащимися однородных групп (И. Г. Еременко и др.), а также путем обучения учащихся в рамках одного класса по различным программам и с применением различных методов. Поиски более эффективных способов дифференцированного обучения учащихся вспомогательных школ продолжаются.

В развитии дифференциации обучения и воспитания умственно отсталых детей большое место отведено дошкольному воспитанию этих детей и детей глубоко отсталых.

Современный уровень клинического и психолого-педагогического изучения умственно отсталых детей и дифференциальной диагностики дает возможность рано выявить патологию в развитии ребенка и раньше проводить медико-педагогические мероприятия по коррекции патологии развития. В связи с этим в нашей стране растет система специальных дошкольных учреждений для детей с рано выявленной патологией психического развития. Одни воспитанники этих дошкольных учреждений, достигнув школьного возраста, направляются во вспомогательные школы; те, чьи недостатки развития имели временный характер и были ослаблены или преодолены в специальном дошкольном учреждении, зачисляются в массовые школы.

В отношении глубоко отсталых детей в отечественной олигофренопедагогике все более утверждается взгляд, согласно которому необходимо иметь такую дифференцированную систему специальных учреждений, которая позволила бы одних воспитывать и обучать в специальных интернатских учреждениях министерств социального обеспечения, других—в специальных классах при вспомогательных школах. Такая система специальных учреждений позволяет воспитывать и обучать глубоко отсталых детей без изоляции от семьи и обычного социального окружения, если в такой изоляции нет необходимости. Конечной целью воспитания и обучения таких детей является их социальная адаптация.

Под социальной адаптацией применительно к глубоко отсталым понимается овладение ими основными нормами поведения в обществе, навыками бытового труда и элементарной грамотностью. Надо сказать, что многие глубоко отсталые могут овладеть простейшими производственными умениями и на этой основе участвовать в производственной деятельности.

Лучшим показателем того, что отечественная олигофренопедагогика и вспомогательная школа находятся на правильном пути развития и успешно решают поставленные перед ними задачи, является то, что десятки тысяч окончивших вспомогательные школы детей включаются в производительный труд.

Выводы

История и обзор современного состояния теории и практики воспитания и обучения умственно отсталых детей позволяют выделить то главное, что достигнуто в нашей стране в организации помощи этим детям в послеоктябрьский период.

Забота об умственно отсталых детях с первых дней утверждения Советской власти стала делом государственным. Государство ставит своей задачей не призрение этих детей, а приобщение их к общественно полезному труду через коррекцию недостатков психического развития. Учреждения для умственно отсталых детей все более дифференцируются соответственно характеру и глубине дефекта. Эти учреждения включены в общую систему народного образования, здравоохранения и социального обеспечения. На умственно отсталых детей распространяется закон о всеобщем обязательном обучении. Содержание обучения во вспомогательной школе и ее структура постоянно совершенствуются в соответствии с растущими требованиями к общеобразовательной, массовой школе. Все это позволяет выпускникам вспомогательных школ быть полезными членами общества. Государство проявляет заботу о развитии дефектологических наук, о подготовке учительских кадров для вспомогательных школ и об их материальном обеспечении.

Между тем жизнь требует проведения дальнейших фундаментальных исследований и организационных мероприятий, направленных на совершенствование системы учреждений для умственно отсталых детей, содержания и методов их воспитания и обучения.

Важнейшей проблемой является упорядочение сети вспомогательных школ. Нельзя считать нормальным, что на некоторых территориях нашей страны нет необходимого количества таких школ.

В связи с предстоящим развитием школ для детей с задержкой психического развития возникает необходимость в более тонкой дифференциальной диагностике умственной отсталости и задержки психического развития. В целях раннего выявления детей с теми или другими отклонениями в развитии и определения более адекватного для них типа специализированного детского

учреждения должны быть образованы диагностические классы при вспомогательных школах и подготовительные классы при массовых школах.

Как уже отмечалось выше, весьма актуальной является проблема дифференциации всей учебно-воспитательной работы вспомогательной школы. Будет неправильным сводить эту дифференциацию лишь к установлению разного объема программных требований к учащимся в зависимости от их познавательных возможностей. Большое значение имеет дифференциация методов, приемов обучения, обеспечивающая успешное усвоение всеми учащимися основной программы вспомогательной школы.

В системе дифференциации обучения во вспомогательной школе важную роль играет выявление среди учащихся типологических групп, объединяемых общностью клинических и психолого-педагогических характеристик, и определение основных принципов коррекционно-воспитательного воздействия в каждой из таких групп.

Нуждается в научном обосновании и содержание обучения учащихся вспомогательной школы. Для этого требуется экспериментальное исследование особенностей усвоения ими программного материала. Только на такой основе содержание обучения может быть приведено в соответствие с требованиями олигофренопедагогики.

Особую значимость имеет научная разработка содержания и форм воспитательной работы применительно к каждому году обучения. Система воспитательной работы должна обеспечить еще более эффективное формирование у учащихся адекватных переживаний, социально ценных мотивов поведения и качеств личности.

Нуждается в коренном усовершенствовании вся система трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы (профотбор, профориентация, расширение круга профессий, завершенность профессиональной подготовки и др.).

Успехи в социальной адаптации выпускников вспомогательных школ зависят не только от степени подготовки учащихся к жизни, труду в условиях обычной социальной среды, но и, как уже отмечалось выше, от отношения этой среды, в первую очередь семьи, к умственно отсталым лицам. В связи с этим должны быть найдены пути совершенствования взаимодействия семьи и школы. Кроме того, необходимо определить наиболее эффективные формы разъяснения населению его гражданских обязанностей по отношению к аномальным лицам. Среди этих обязанностей тактичное, бережное, доброжелательное отношение к умственно отсталым людям.

Актуальна также и задача совершенствования системы обслуживания глубоко отсталых детей. Не может считаться оптимальной имеющаяся место практика, при которой вся забота об этих детях возлагается только на закрытые учреждения Министерства социального обеспечения. Совершенно очевидно, что некоторые из таких детей могут с большим успехом обучаться и воспитываться в специальных классах вспомогательной школы.

Весьма актуальна также и задача дальнейшего клинического изучения состава учащихся вспомогательных школ с целью выявления общих и

сравнительно частых причин умственной отсталости. Еще более углубленная разработка этих вопросов позволит вести дифференцированную работу по предупреждению умственной отсталости.

Решение названных и других важных задач будет способствовать дальнейшему обогащению теории и практики воспитания и обучения учащихся вспомогательной школы.

Глава 21

ПРИНЦИПЫ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДЕФЕКТОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОТБОРА ДЕТЕЙ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ ШКОЛЫ

Отечественная дефектология исходит из того, что умственные способности или умственное развитие человека не определяются лишь врожденными свойствами личности.

Исследования показали, что состояние умственных способностей и развитие психической деятельности в целом находятся в тесной зависимости от условий воспитания индивидуума, от педагогических воздействий. При этом не отрицается значимость врожденных задатков ребенка: типа нервной системы, анатомо-физиологических особенностей организма ребенка или же специальных способностей (музыкальных, изобразительных, математических и пр.).

Современная дефектология ни в коей мере не ставит своей целью определять, измерять умственные способности или умственное развитие детей, поскольку не уровень умственного развития определяет принадлежность ребенка к категории умственно отсталых детей. Умственная отсталость рассматривается как такое нарушение познавательной деятельности, которое имеет стойкий характер и является следствием органических нарушений центральной нервной системы. Отсутствие одного из этих критериев исключает диагноз «умственная отсталость». Из этого следует, что диагностирование умственной отсталости требует ее отграничения от состояний, при которых может присутствовать лишь один из компонентов умственной отсталости. Варианты этих сходных состояний многообразны. Более типичны задержка развития, педагогическая запущенность, частичные затруднения в обучении, недостаточность речи, слуха, физическая ослабленность и пр.

Необходимость в диагностировании умственной отсталости и отграничении ее от других состояний в основном возникает в связи с отбором детей во вспомогательные школы, которые предназначены только для умственно отсталых детей, или в связи с комплектованием других специальных детских учреждений.

Отечественная дефектология считает каждую ошибку в определении умственной отсталости не только педагогической или врачебной, но и ошибкой нравственной. Такие ошибки наносят ущерб ребенку, задерживают его развитие, ограничивают его образовательные возможности.

Отечественными исследователями разработаны принципы проведения диагностики умственной отсталости с целью отбора детей во вспомогательные школы. Прежде всего должно быть проведено комплексное и всестороннее клиническое и психолого-педагогическое обследование ребенка врачами и педагогами. Первые, изучая анамнестические данные и проводя клиническое обследование, определяют состояние центральной нервной системы, анализаторов, высшей нервной деятельности, физическое состояние ребенка. Педагоги исследуют круг представлений ребенка, состояние школьных знаний, уровень познавательной деятельности в целом. Без сопоставления и анализа всех этих данных диагноз «умственная отсталость» (олигофрения или деменция) вообще поставлен быть не может.

Психолого-педагогическое обследование ребенка не ограничивается лишь одноразовым обследованием его в специальной приемно-отборочной комиссии, которая является консультационным и официальным органом.

При оценке познавательных возможностей олигофренопедагог (член комиссии) использует данные длительных наблюдений за ребенком в школе, семье или детском саду.

Психолого-педагогическое обследование не сводится к установлению уровня школьных знаний или богатства жизненного и учебного опыта ребенка. То и другое не может служить критерием ума ребенка, так как находится в зависимости не только от своеобразия его психического развития, но и от условий жизни и воспитания. Должен исследоваться не какой-либо один из компонентов интеллектуальной деятельности ребенка, а его личность в целом—особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

В процессе обследования ребенка дефектологи руководствуются также принципом его динамического изучения, сформулированным и теоретически обоснованным Л. С. Выготским в его учении о *зонах ближайшего развития*. Согласно этому принципу учитывается не только то, что ребенок умеет или знает в данный момент, но и то, как расширяются его возможности в отношении усвоения знаний, овладения умениями, приобретения опыта, выполнения той или другой умственной деятельности в связи с оказываемой ему помощью со стороны взрослых.

Если ребенок успешно использует помощь взрослых, которая оказывает положительное влияние на результаты его умственной деятельности, если ребенок способен благодаря помощи пополнять свой опыт, переносить его в новые условия, то не может быть сомнения в том, что его познавательная деятельность находится в пределах нормы. В противном случае можно говорить о низких потенциальных возможностях ребенка. Если последнее обусловлено органическими нарушениями центральной нервной системы,

имеются все основания для того, чтобы признать такого ребенка умственно отсталым.

К методам психолого-педагогического обследования ребенка в условиях приемно-отборочных комиссий относятся беседа с использованием картины, литературного текста, наглядных материалов, наблюдения над игровой деятельностью ребенка, исследование состояния школьных знаний и навыков.

Надо признать, что в последнее время дефектологи все более ощущают несовершенство методов диагностирования умственной отсталости. Существующая организация и методы отбора детей во вспомогательные школы не обеспечивают в полной мере реализацию теоретических принципов, которые лежат в основе комплектования этих школ. В частности, в процессе диагностирования умственной отсталости недостаточно используется экспериментально-психологический метод. Между тем его оптимальное использование позволило бы соотносить уровни психического развития испытуемого с возрастными нормативами. Речь идет отнюдь не о реабилитации психометрии, которая давала лишь количественные характеристики отдельных компонентов психической деятельности и не учитывала внутренних процессов и причинной обусловленности тех или иных результатов тестовых испытаний. Современные дефектологи и психологи ищут такие приемы психологического обследования, которые позволили бы объективно определить качественное своеобразие развития наиболее важных компонентов психической деятельности с соблюдением принципа динамического изучения личности. Таким образом, поиски ученых направлены на изыскание динамических экспериментально-психологических методов диагностирования умственной отсталости.

Первые исследования в этом направлении (Б. В. Зейгарник, М. С. Певзнер, С. Я. Рубинштейн, А. Я. Иванова, С. Д. Забрамная и др.) дают обнадеживающие результаты и вселяют уверенность в том, что отечественные дефектологи и психологи восполнят этот пробел.

Совершенствование всей системы диагностирования умственной отсталости идет и по пути улучшения организации отбора детей во вспомогательные школы. Практикуются приемы, которые позволяют удлинить, а следовательно, и углубить наблюдения над ребенком. Сюда следует отнести создание диагностических групп для изучения кандидатов во вспомогательные школы.

Перед отечественной дефектологией стоит задача и более ранней (в дошкольном возрасте) диагностики умственной отсталости. В этом случае окажется возможным направлять умственно отсталого ребенка в специальный детский сад или во вспомогательную школу без его предварительного пребывания в массовой школе,

В плане развития дифференциальной диагностики все острее встает проблема отграничения умственной отсталости от состояния задержанного развития. Дело, конечно, не в том, чтобы ограничиться констатацией: «Это—умственная отсталость, это—задержка развития». Речь идет о создании оптимальных ус-

ловий для выведения ребенка из этого состояния. Совершенно очевидно, что детям с задержками в развитии не место во вспомогательной школе для умственно отсталых детей, не место им и в обычных классах массовой школы с ее содержанием обучения, темпом работы, наполняемостью классов. Пребывание ребенка с задержанным темпом развития в массовой школе не только не обеспечивает преодоления этой задержки, но, наоборот, усугубляет это состояние, наслаивая на него педагогическую запущенность. В этой связи встает вопрос о создании особых классов при массовых школах или самостоятельных специальных школ для детей с задержкой психического развития, где смогут в достаточно широких масштабах осуществляться индивидуализированные психолого-педагогические и медицинские мероприятия. В итоге дети смогут вернуться в обычные классы массовой школы и быть в состоянии успешно справиться с ее программой.

Осуществляемая в Институте коррекционной педагогики экспериментальная работа по изучению и обучению детей с задержкой психического развития подтвердила эффективность и социальную значимость специальной системы обслуживания этих детей. Министерство просвещения признало необходимость создания специальных классов и школ для детей с задержкой психического развития.

* *

Коренные изменения всей политической и экономической жизни и становление Российской Федерации в качестве суверенного государства положило начало демократизации общественной жизни.

Переход к новым условиям жизни сопровождается обострением экономических трудностей государства, которые привели к обеднению основной массы российского народа, его социальному неблагополучию; ухудшилась и экологическая обстановка в стране.

Все это, как неоднократно нами отмечалось в данной работе, привело к увеличению смертности, сокращению рождаемости и росту числа детей с патологией физического и психического развития. Россия стала занимать одно из последних мест в мире по состоянию здоровья детей.

Таким образом все большую остроту приобретают вопросы дефективного детства, с решением которых государство своими силами уже не справляется. На помощь приходят различные фонды, благотворительные организации, церковь, меценаты и коммерческие предприятия. Народы России не теряют оптимизма во взглядах на свое будущее. Вместе с решением экономических, социальных задач по окончании переходного периода в жизни нашего государства потеряет свою остроту и проблема аномального детства. Чтобы этот оптимизм имел достаточные основания, государство должно решить экономические, социальные проблемы, в противном случае Россию ждут социальные и духовные беды, граничащие с непоправимой катастрофой— вырождением российских народов.

36 ЛЕТ СРЕДИ БОЛЬНЫХ ДЕТЕЙ¹

Дневник Е. К. Грачевой

Подлинник публикуемого впервые дневника Е. К. Грачевой «36 лет среди больных детей» представляет собой рукопись в общей тетради, последняя запись в которой сделана 10 марта 1932 года.

Рукопись дневника получена Х. С. Замским вместе с другими архивными материалами В. П. Кащенко от его вдовы А. В. Кащенко и передана на хранение в Архив народного образования (фонд Х. С. Замского).

1) Публикуется без исправлений.

36 лет я прожила среди больных детей: идиотов, умственно отсталых, припадочных и калек. Много, очень много страданий я видела и детей и их родных, но и много отградного пережила я с «моими детками», как я их называю. «Зачем тратите вы время и силы на такой напрасный труд? Ни одного идиота, ни одного морально-дефективного не исправите»—как часто приходилось мне слышать эти слова.

Просматривая дневник, который я вела в продолжение многих лет, уничтожаю то, что писала под впечатлением минуты, другим хочу поделиться; быть может кому-нибудь и пригодятся мои многолетние наблюдения.

Я работала в 3-х учреждениях: в приюте на Белоозерской с 1894 по 1910 г., в приюте на Мариинской с 1910 по 1930г. и в Эммануиловском с 1919-20 по 30г.

Всего я наблюдала 1888 детей:

В приюте на Белоозерской440
на Мариинской..... 1309
в Эммануиловском приюте 124

Со многими сама занималась в классе и индивидуально.

Приют на Белоозерской

24 августа 1894г. я ходила по бедным (была членом-обследователем Человеколюбивого Общества). Какой ужасный случай! Пьяная мать толкнула свою девятилетнюю дочь. Таня (так зовут девочку) разбила о чугун голову и через год стала «совсем глупая». Мать скончалась в Обуховской больнице, в отделении алкоголиков. Отец работает на фабрике и тоже пьет—некому присмотреть за несчастной девочкой. При виде меня Таня испугалась и стала громко кричать, но, когда я ей показала пряник, она, как дикий зверек, выхватила его, убежала и спряталась под стол. По отзывам соседей Таню дразнят и бьют. Несчастную девочку необходимо скорее определить.

27 августа. Отказали! Ни Человеколюбивое Общество, ни общество попечения о бедных и больных детях не имеет приюта для таких детей. Я взялась хлопотать о ней.

31 августа. Опять неудача! Я ездила в больницу Св. Николая Чудотворца. Там малолетних не принимают.

1 сентября. Была сегодня на Удельной. В больнице Цесаревича прекращен прием малолетних; зашла в городскую больницу св. Пантелеймона—ответ тот же: «детей не принимаем». Долго искала немецкий приют Эммануила. Приют принадлежит лютеранской Петропавловской церкви. «Если бы она—несчастливая девочка, о которой вы говорите, была лютеранка, ее, вероятно, приняли бы не в очередь, а вакансий для православных у нас мало и все заняты»,—сказала мне начальница.

2 сентября. Была в частной лечебнице д-ра Фрея. Ответ тот же: «Детей не принимаем». Проехала в клинику. «Если случай интересный, быть может, на

время возьмем»,—ответил мне дежурный врач.—А потом что? Опять возвращать в грязный подвал на холод, голод и побои?

5 сентября. Радостный для меня день. Домовладелец предложил мне заняться «новым в России делом». Дал для начала 150 руб. От соседней квартиры велел присоединить к моей одну комнату.

9 сентября. На собрании Общества попечения о бедных и больных детях я сообщила о результатах моих хлопот о Тане. Все рады началу нового благого дела. Говорят, что оно быстро увеличится. Уже рекомендуют вторую девочку, которую не могли принять в приют калек, как полную идиотку. Обещали мне помочь в закупке инвентаря. Хозяйства у меня пока не будет. Советуют брать обед из столовой при доме трудолюбия. Там же белье и платья будут шить на 3-х—4-х девочек.—«Одно благотворительное учреждение должно помогать другому».

14 сентября. Как хорошо, весело мне: никогда ни балы, ни театры—ничто не доставляло мне так много радости, как эти дни. Ну, и устала же я! По магазинам ходили—старались подешевле купить.

25 сентября. Жильцы-соседи, наконец, выехали. Квартирка вышла премиальная: одна комната и кухня, обращенная в ванну и мштенский коридорчик. Купила хорошенькие обои. Хотела розовые, но посоветовали белые. Полы будут летом красить. Сегодня прорубили дверь в мою комнату. Через три дня будет все готово. Хоть бы скорее деток принять!

27 сентября. Какая досада! Я простудилась, с неделю надо полежать. Это не беда, но Таня из-за меня лишние дни страдает—это ужасно!

1 октября. Наконец я поправилась! Завтра деток приведут. Какая вышла хорошенькая комната. Няня повесила занавеску-штору, поставили две кровати с сетками для детей и одну для няни, у окна стол со шкаликом и три стула, в углу на табуретке умывальная чашка с кувшином, рядом висят два полотенца. На другой стене (повыше) полка для игрушек. Мне говорили, что это лишнее—«идиоты игрушек не понимают». Я с этим не согласна: как могут быть дети без игрушек.

8 октября. День начала моей жизни. Что ждет меня? Радость или горе? Работы я не боюсь, но справлюсь ли я? Ах, зачем девушек не учат уходу за детьми?

75 октября. Целую неделю я дневник не писала—не до того было, так захопоталась! Как хорошо мне, весело с «моими детками». Первая жертвовательница М. К. К. привезла 8 октября «на счастье» большой черный хлеб со стеклянной солонкой, 10 ф. макарон, 5 ф. масла, 50 шт. яиц и 1 мешок муки. Посчитали мы наш капитал, всего было издержано на устройство 116 р. 33 коп., осталось 33 руб. 17 коп. Каков он будет через 10 лет?

Около 2-х часов принесли Шуру—что за несчастное существо! Руки переломаны, ножки сведены, слепая, глухая, немая. Пока няня приготавливала ванну, я хотела Шуру напоить молоком, но молоко выливалось изо рта. Мать Шуры достала соску, вернее грязную тряпку, пожевала черный хлеб, завернула и сунула Шуре в рот. Посоветовали купить рожок—это для 7-летней девочки! Когда Шуру купали, она жалобно стонала, но когда ее уложили в теплую постельку, покрыли ватным одеялом и белый пикейным, дали рожок с теплым молоком, она скоро уснула. Мать хотела в ноги поклониться, села около кровати и зарыдала. Впервые я видела слезы радости. Вскоре привели Таню:

1) Дом Грачевых на Б. Белоозерской улице был в 1890 приобретен архимандритом Игнатием.

она так кричала, что мы вышли на лестницу встречать «дорогую гостью». Как трудно было ее стричь и мыть, два раза из ванной выскочила. На новое платье внимания не обратила. Суп пролила. Макароны с сахаром понравились, сразу успокоилась. Куклу бросила. Держит в руках сладкую булку, смотрит на нее и улыбается. За неделю мои детки сделали большие успехи: Шура меньше стонет, все болячки от грязи отвалились, а Таня делается «воспитанной барышней»,—как няня в шутку ее называет. Таня здороваится и прощается (кланяется), по нескольку раз в день, ничего со стола не хватает, кушает опрятнее. Даже сама берет салфетку и просит завязать, целые дни сидит на низенькой скамеечке и качает куклу, что-то напевая—у нее есть голос и музыкальный слух. Но от крика еще не отучилась, особенно во время мытья. Бранные слова забывает. День мы проводим так: утром в 8 часов начинается туалет моих деток, он берет много времени, надо приготовить теплой воды (когда их мыли холодной водой—они больше кричали), смазать и присыпать. Таня за неделю 2 раза шутя кувшин опрокинула, няня сердилась. А я радуюсь. Значит, перестает бояться, начинает шалить. Таня пьет чай с молоком и булкой за маленьким столиком у меня в комнате. Шуру няня приучает пить молоко с ложечки, но эта премудрость ей не дается: молоко изо рта выливается... После чая няня убирает комнату, а я показываю Тане книжку с крупными, яркими картинками, но это ее мало интересует, она бежит к большому зеркалу и разговаривает (издает звуки—она почти немая), поднимает, опускает руки, кланяется и громко смеется. Если погода хорошая, мы идем на двор, там для нас скамеечку поставили. Я сижу на солнышке с Шурой, а няня бежит с Таней. Один раз я попробовала взять ее на улицу, но она толкала прохожих и подняла такой крик, что я поспешила вернуться. Иногда приходят соседи и приносят сладкое, но мне это не нравится. Боюсь, чтобы Таня не стала попрошайкой. Когда мы приходим домой, няня идет за обедом. Таня уже голодна и начинает выражать неудовольствие. В столовой обед иногда запаздывает, думаю ввести завтрак: в 12 часов давать по чашке молока с куском черного хлеба, или варить яйцо. После обеда моих деток раздевают и укладывают спать. Удивляюсь, как Таня много спит. Когда встанет, всегда бывает веселая. Игрушки, даже постройки—не понимает. Любит смотреть на зажженную лампу, если качнуть ее, то громко хохочет, даже прыгает. Ужин у нас ровно в 6 часов. После ужина мои детки опять моются и ложатся спать. Няня с 7¹/₂ часов до 9 свободна, если идет в гости, то дольше. Я остаюсь с детьми. Мне говорят, что я няню избалую, но надо же молодой девушке отдохнуть. Таня спит очень хорошо, а Шура кричит, вернее стонет, когда ей меняют белье. Мне советуют ночью ее не трогать, с этим я, конечно, не могу согласиться.

24 ноября. Я получила на именины самый лучший подарок: вчера вечером мне принесли девочку Иню—ей 5 лет. Какая она миленькая, но несчастная, сидеть не может, ножки сведены, постоянные подергивания рук и ног, личико прехорошенькое—точно восковая кукла, беленькая, большие голубые глаза, волосы светлые, мягкие. Какая она запуганная. Я просила гостей к ней не подходить. Как я буду ее любить—беречь. Что я написала?!—Это будет несправедливо: я должна ко всем ровно относиться.

30 ноября. Семья моя увеличилась. Привезли новую девочку Катю. Подойдет ли она? Рослая, сильная, боюсь, что она будет обижать детей. Как дико озирается она по сторонам (она глухонемая), от еды отказалась, встала в угол, от всех отвернулась, но когда мы ушли, быстро съела все, что на табуретке около нее положили.



3 декабря. Торжественный день—открытие приюта. Было много гостей—благотворителей. Привезли сладкое, куски ситца, бумагеи на белье, игрушек. Всего надолго хватит. Сладким думаю поделиться с приютом детей-калек, там тоже несчастные дети. Скоро будет Рождество—устрою елку, позову бедных детей, порадую их. Жаль, что мои ничего не могут клеить, вырезать для елки—это такое веселое занятие!

5 декабря. Несчастье! Мать взяла Иню. Опять будет нищенствовать с нею. Бедная девочка! Все произошло так быстро и неожиданно: мать вошла и стала переодевать Иню в свое старое платье. На мой вопрос ответила: «Я—мать, хочу, чтобы дочка при мне жила», и унесла Иню. Весь день я ездила, хлопотала, но безуспешно, закон на стороне матери. Надо доказать, что мать взяла Иню для нищенства, а где я ее искать буду? Даже Таня присмирела, все на дверь и пустую кроватку показывает.

12 декабря. Об Ине ничего не знаю, грустно-тяжело. Ездила на квартиру матери, но она выбыла, не дав отметки. Холодно! Где бедная Иня?

17 декабря. Было собрание Общества попечения о бедных и больных детях. С нового года меня хотят снабдить квитанционными, инвентарными и другими книгами. Как бы не запутаться? Я и теперь, конечно, все записываю. Не люблю я бухгалтерию.

21 декабря. Великая радость! Иню вернули. На похоронах генерала М. Иня узнала М. П. Г. и закричала: «балиня возьми меня приют». Мать задержали, Иню городской ко мне принес. Бедная девочка похудела и побледнела. Какая она была грязная и голодная! Тотчас согрели воду, выкупали, накормили и уложили. Она все гладила подушку и говорила: «моя потелька, моя подучеца», и скоро заснула. Во сне улыбалась. Таня обрадовалась, сидит около кроватки Ини. А Катя? Увы, совсем равнодушна. Много надо будет над ней поработать, чтобы лед растаял на ее озлобленном сердце.

23 декабря. Как мне грустно, что при приюте нет доктора. Мне все говорят, что «идиотов не лечат», но Иню необходимо лечить.

25 декабря. Веселый, радостный день: все детям одели новые красные, бумазейные платья и белые передники. Ежедневно они носят темносиние платья и розовые передники. Больше всех обрадовалась Катя—в первый раз •видела ее веселой. Она подошла ко мне, потерла головой мое плечо и показала на платье и передник. Вечером погасили лампу, зажгли маленькую елку. Все получили сладкое.

28 декабря. Большая елка. Пришли 12 бедных детей, но елка прошла не так весело, как я ожидала. Здоровые дети боялись больных, получив подарок-игрушку, которую долго выбирали, и сладкое, спешили домой. Таня и Катя интересовались только сладким. Иня мило улыбалась и качала большую куклу, которую к ней привязали. А Шура? Моя бедная Шура! ничем нельзя ее порадовать. Как всегда она жалобно стонала...

1895 год

1 января. Все сегодня говорят: «С новым годом, с новым счастьем», я так счастлива, что иного счастья мне не надо: детки мои, милые детки около меня. А сколько их будет в будущем году—7 или 10. Больше не надо: тогда это будет приют, а не родная семья, да и не справлюсь я с большим числом детей.

6 февраля. Привели двух новых девочек, это «сказка жизни». 1-го февраля студенты-медики, выходя с лекций, увидели близ клиники лежащую в крови

Женщину, ее перенесли в клинику: три дня она была в припадках, на четвертый пришла в сознание, сказала свой адрес. Вся забота ее была о детях. Она вдова, работала на фабрике, но из-за припадков ей отказали от работы. Ее мать и вторая дочь Наташа тоже припадочные. Дуня 6 лет слепая. Всю семью кормила 14-летняя старшая дочь. Она тоже работает на фабрике, получает 40 коп. в день. Какая она худенькая! Как нежно она прощалась с сестренками, просила «поберечь». Дуня быстро освоилась, принялась за игрушки, как мило она их ощупывает, много болтает. Но Наташа 10 лет—стесняется. Она легла спать на полу: «я с кровати упаду и ушибусь». Несчастливая девочка! Как она спокойно говорит о своей болезни.

7 февраля. Ночью у Наташи было два припадка. Она испугала Иню. В одной комнате всем делается тесно, завтра еду к домовладельцу хлопотать об увеличении помещения.

8 февраля. Как он добр, велел прибавить еще одну комнату от жильцов. Жильцы не хотят уступать комнату. Им обещали дать денег на выезд и все уладилось.

12 февраля. Наташа скучает по матери. Я с ней поехала в клинику навестить мать. Не будут ли реже припадки. Она все плачет. Поездка вышла неудачная. Вместо радости—обе плакали и с матерью и с Наташей были припадки. Мать все твердила: «рано тебя в казну отдали». Как узнала, что Дуню тоже взяли—упала без сознания. Сиделки разворчали: «больную расстроили».

15 февраля. Нельзя дольше быть без доктора. Припадки повторяются у Наташи по нескольку раз в день. Мне все говорят, что припадки неизлечимы. Неужели в громадном Петербурге не найдется ни одного врача—человека, который согласился бы один раз в неделю, или хоть два раза в месяц посещать приют. А Иня? У нее усилились подергивания, она так боится крика Наташи перед припадком.

20 февраля. Необходимо прибавить няню. Няня одна не может работать день и ночь, за обедом ходить и пеленки застирывать. Я ей, конечно, помогаю, сколько могу. Таня кричит, Катя дерется, Наташа требует самого тщательного присмотра.

• *22 февраля.* Дворник рекомендует девочку: «Из деревни сироту привезли^ Вы ее к детям приучите, а коли 2 руб. жалованья положите, рада будет». Лучше бы старушку взять...

23 февраля. Сегодня у нас торжество. Наконец жильцы выехали и мы можем по-новому устроиться. Теперь нам будет хорошо, просторно: в первой спальне—около моей комнаты я поместила припадочную Наташу и крикунью Таню, во второй—Иню, Катю и няню. Можно еще деток принять. Третья комната будет зал, столовая, игральная—как хотите назовите. Стало просторно, хорошо. Детки могут побегать. Всем понравилось вещи носить, даже Таня помогала. Мы весело справили новоселье: пряников и пастилы купили. Катя и Таня со мной за покупками ходили. Вот какие успехи мои детки делают, не кричат, а главное, ничего в магазине не трогают. Я считаю необходимым каждый день хоть одну девочку брать на улицу, на прогулку. Это им доставляет удовольствие, а главное, развивает.

2 марта. От новой няни мало помощи. Сама она любит в игрушки играть. Старшая няня на нее сердится, а мне жаль несчастную сироту. Говорят, что избалую. Надо было бы ее грамоте поучить, заодно и с Наташей начать заниматься. А можно ли чему-нибудь Таню учить? Что делать с глухонемой Катей? Как она наблюдательна. Как хорошо она понимает мимику и жесты.

Хотелось бы мне поехать в училище глухонемых, узнать, как и чему там учат. Но пустят ли?

6 марта. Купила книги, тетради, карандаши. Завтра начну правильные занятия—дети рады.

10 марта. Ну и ученицы у меня! Таня 2 тетради разорвала и громко кричала, когда ей помешали есть бумагу. У Наташи эти дни частые и сильные припадки. Когда у нас будет доктор?

13 марта. Воспользовалась кашлем и повела Наташу на прием в думскому доктору. По счастью, с нею сделался на приеме припадок. Врач С. А. Тривус заинтересовался новым приютом и обещал нас навещать. Я так рада!

15 марта. Доктор Тривус сегодня был у нас, всех деток осмотрел, все ему понравилось, но мало утешительного мне сказал. Сказал, что все мои детки неизлечимо больные (даже и лекарства не прописал), что эти болезни еще мало изучены. Вот и приезжали бы к нам изучать.

20 апреля. К празднику опять было много пожертвований—теперь я выдаю квитанции.

29 мая. В газете «Новое Время» была напечатана статья о приюте. Мне особенно понравились слова: «строгостью с ними ничего не сделаешь, они, как животные, только ожесточаются или в бессмысленном, чисто животном страхе только дрожат». Корреспондент подробно описал жизнь моих деток до поступления в приют и так закончил статью: «Голодовка, прошение милостыни и побои, побои... Защиты у этих несчастных детей никакой. Что значит убежище на 5 девочек, когда детей нуждающихся в нем—сотни?» и т.д.

28 июня. Сегодня месяц, когда была напечатана статья, но она не оправдала возлагавшихся на нее надежд—пожертвований нет. Говорят, что статья запоздала, все разъехались по дачам.

14 июля. Сегодня приют осматривала Е. М. Р. Всё ей очень понравилось. В память умершего мужа она дала мне 500 руб. и просила «найти и принять самого несчастного ребенка», через неделю обещала приехать посмотреть на него.

19 июля. Приходила прачка и рассказала, что в деревне Кузьменко—близь Царского Села «есть совсем глупая девочка Вера—круглая сирота». Я дала ей 3 руб. и попросила тотчас поехать за девочкой.

20 июля. Веру привезли. Ей 10 лет. Она высокая для своих лет, очень некрасивая, худая, заморенная, очень пугливая, видно немало горя испытала за свою короткую жизнь, очень подвижна, бегают, что-то болтает, но речь так неясна, что нельзя понять, что она говорит. Как она обрадовалась новому платью, все его трогает, гладит и смеется. Вечером приехала Е. М. Р. Девочка ей не понравилась: «Я хотела маленькую, несчастную,—показала на Шуру,—а Вера бегают и говорит». Я рассказала ей о несчастной жизни Веры в деревне, где ее часто били и дразнили, где некому заступиться за сироту. Шуру ничем не выучишь, а эту, быть может, еще к делу приучим—человеком сделаем. Е. М. согласилась, потом часто навещала и была одной из крупных жертво вательниц.

1 августа. Лето провели хорошо. Целые дни были в саду, даже чай пили и обедали в беседке. Для Шуры купили коляску. Она так хорошо в ней спит. При доме есть большой хороший сад, мы его поделили—одна половина для жильцов, другая с беседкой—для больных детей. При всем моем желании общения со здоровыми детьми—соседями не произошло. Здоровые боялись больных, больные—упорно не шли к ним. К Наташе по праздникам приходила

Дуня (ее перевели в приют для слепых детей). Дуне больше нравится у нас—со слезами приходится ее отправлять. Приют очень хороший, но все же приют, а я все делала, чтобы дети жили у меня как в родной семье среднего достатка.

14 августа. Большая новость. Хотят взять кухарку вместо няни-девочки. Кушанье дома будет стоять немного дороже, но зато будет лучше. Новое дело—мне прибавляется хозяйство, а я его не люблю.

15 августа. Предполагаю начать правильные занятия: дети за лето окрепли, стали более послушны. Таня меньше кричит. Катя почти не дерется. Вера все еще бегаёт, но меньше. Постараюсь ее заинтересовать.

16 августа. Купила книги, тетради, карандаши черные и цветные (краски побоялась—дети их съедят), картинки и игры-занятия. Все красиво разложила и позвала детей. «Точно елка»,—правильно сказала няня. Мои детки, увидев так много «подарков», вначале остановились, все осмотрели и улыбались, потом начали трогать. Все перерыли, карандаши уронили, картинки от лото и кубиков перепутали, стали перекладывать из одной коробки в другую. Пришлось все спешно убрать, пораньше стол для обеда накрыть и всех на свое место усадить. Еда—даже ожидание еды, всегда успокаивает моих деток.

4 сентября. Новая няня Люба мне очень нравится. Она сразу стала детей к делу приучать: помогать ей комнату убирать, посуду мыть, а Катю и пол мыть.

14 сентября. Повесила расписание: кто из детей в какой день, что делает. Катя уже не только свое имя, но и других детей верно показывает.

1896 год

Вот и опять новый год. Что-то он даст? Прошлый год прожили хорошо, только приют материально не обеспечен, живет изо дня в день—что добрые люди принесут. Сметы на новый год не составила. «Ваш приют особый,—сказал мне казначей общества попечения о бедных детях и калеках,—ничего вам не надо, ничего не спрашиваете, все у вас есть, да и сколько детей у вас к будущему 1 января будет, не знаю!» Действительно, в трудную минуту всегда добрые люди помогут, да и немного нам надо, у меня только 5 девочек.

1 февраля. Знакомая кухарка рассказала, что на Песках живет девочка, совсем дурочка, на привязи, под столом. Я, конечно, поспешила поехать ее посмотреть.

Маленький, старый деревянный дом, грязный двор. Спрашиваю, где живут Павловы. Никто указать не мог, но когда я спросила «девочку на привязи», мне тотчас указали дверь. Спускаюсь в подвал. В кухне стирали, от пара я ничего разглядеть не могла, вдруг кто-то схватил меня за ногу. Предполагая, что это собака, я поспешила отодвинуться. «Не бойтесь, это она-то и есть, кого спрашиваете»—успокоили меня. Из-под стола раздавались какие-то странные звуки. Мальчик нагнулся и ударил кого-то. Громкий крик-плач. «Оставь дурак, нешто можно при попечительнице бить, еще неприятность выйдет». Я заглянула под стол. На четвереньках стояла девочка, волосы свесились на лицо. Она более напоминала какое-то животное, чем ребенка. Я хотела ее взять за руку, но она оскалила зубы. «Нешто можно ее трогать? Она кусается»,—предупредили меня.—«Покажите мне ее»,—попросила я. Но это оказалось затруднительно: веревка была так коротка, что Мотю ноль:»! было вывести из-под стола, а отвязать никак не могли—нпрочно так у:к-л затагнули. Разрезать веревку отказались: «Вы уйдете, а что мы с пей Будом

делать, убежит, ищи—неприятности опять с соседями пойдут». Вот точная запись моего знакомства с Мотей. Когда я сказала, что хочу Мотю взять и приют, все были рады, но мать по-деревенски завывала и стала складно причитать: «На кого ты меня оставишь, виновата я пред тобой, сиротинка моя несчастная» и т.д. «Ведь я мать ей, как же я ее чужим людям отдам? Уже коли я ее била, на привязи держала, что же чужие-то будут с ней делать? Нешто так, как мать родная бить будут или пожалеют? Она у меня не голодная». Пришлось долго уговаривать несчастную женщину. Порешили, что в воскресенье она придет с мужем «приют для дураков» посмотреть. Удивленная всем виденным и слышанным, я вышла из ворот, а на соседнем доме прочла «Фребелевские курсы». Рядом—дом с домом читали лекции о наилучшем воспитании детей...

6 февраля. Утром пришли родители Моти. Им все очень понравилось. Вечером привели Мотю. «Что матери родной, оставляю я ее тебе, побереги, посмотри, чтобы другие много не колотили». Со слезами уходила мать. Отец говорил иное: «Без розги, или веревки ничего с нею не поделаешь, потому она слов не понимает». Пока мы разговаривали, Мотя воспользовалась свободой, быстро поползла в другую комнату, опрокинула горшок с молоком и стала на полу лизать пролитое молоко, чем удивила детей и няню. Мытье ей не понравилось. Она кричала, энергично сопротивлялась и руками, и ногами^ и зубами. Трое взрослых едва могли с нею справиться. На стуле сидеть она не умеет—боится. После мытья она села под стол и пресмешно на всех посматривала. На новое платье внимания не обратила. Когда около нее на стул поставили ужин, все быстро переставила на пол, легла на живот, и стала есть языком, как животное. Когда мимо пробежал кот, она оставила еду и быстро поползла за ним. Уложить ее на постель оказалось невозможным, она сползла на пол, сетки испугалась, дико кричала. С матраца, положенного на пол, она сползла, свернулась клубочком и быстро уснула. Она не поняла, что находится среди чужих.

20 марта. В «Петроградском листке» появилась заметка о приюте, вернее о «девочке на веревке». Многим захотелось на нее посмотреть. Эти дни двери приюта не закрывались. Если прошлогодняя статья появилась не во время, то эта—в самое время—перед праздником пасхи.

25 апреля. Хорошо мы пасху справили, ничего покупать не пришлось. Благодаря Моте всего много прислали. Одеты долго будут мои детки. Смотрю я на куски, а не на аршины бумазеи, ситца и на белье и даже как-то неловко делается, уж очень у меня всего много, у меня лежит, а другие нуждаются. Съедобным я с приютом калек поделилась, а о вещевых жертвованиях колеблюсь: вдруг я детками разбогатею? Да и удобно ли будет, если жертвователи данный мне ситец или бумазею на других детках увидят?

13 июня. Сидела я с детками в саду и услышала шум-крик. На дворе дворник держит мальчика лет 10, кругом жильцы—соседи. «Что ж в участок его предоставить, иль отпустить?!» «Как отпустить, он ко мне в квартиру забрался!»—кричит жилица нижней квартиры. Я подхожу и спрашиваю: «Что он украл?» «Котлету, хлеб схватил и бежать, еле его поймала»,—отвечает соседка. Настроение всех быстро меняется. Виновник происшествия странно безучастен. Я всматриваюсь в странное выражение его лица. Задают ему вопросы—он не отвечает. «Отпустите его»,—прошу я. Почувствовав свободу, он вдруг начал прыгать, вертеться, хохотать.—«Да он из ваших, берите его»,—решают все. Так появился у нас первый мальчик (о чем было дано знать в участок).

1 августа. Приступлено к ремонту большой квартиры. Как хорошо, просторно будет детям. А главное можно будет отделить полных идиотов и припадочных. Занятия тогда пойдут более правильно. Ах, занятия! Как они меня беспокоят. Так много хотелось бы дать детям, но познания мои так малы. Даже городские учительницы—опытные люди по преподаванию—мне нечего посоветовать не могут. Никакая методика не подходит к моим деткам—все слишком трудно! Игрушки быстро ломаются. Игры—дороги и мало их интересуют.

1 сентября. Мы переехали. В комнатах пусто. Мебели мало. Нашли, что заранее покупать непрактично, потому что неизвестно, какие дети придут—лежачие или бегающие, маленькие или большие. Очень трудно с беспокойными: не знаешь, куда побегут, что схватят, испортят.

5 сентября. Ездил в Эммануиловский приют, хотела посоветоваться о воспитании детей. Только день даром потеряла. Сказали: «Надо наказывать». Нет, никогда я не соглашусь с этим. Как можно наказывать больного ребенка? Неужели еще наказаниями я их буду мучить? Нет, никогда! Пусть хоть детство у них будет радостное. Светлым воспоминанием останется оно для тех—кого придется переводить в больницу для душевнобольных, где они до смерти будут лишены свободы.

31 декабря. Год прожили вполне благополучно и смету на будущий год составили. У нас 15 детей, 4 служащих (3 няни и кухарка). Особенно меня радует, что наконец удалось наладить медицинскую часть. Доктор Гизе почти ежедневно навещает приют, при тяжелых заболеваниях приезжает даже 2 раза в день, даже ночью. Летом его заменял д-р В. П. Осипов. Консультантом в приюте проф. В. М. Бехтерев—к нему возили более интересных детей. Доктора Б. В. Верховский, С. А. Раппопорт и Е. Ф. Фридман и д-р С. А. Тривус—тоже посещали приют. Надо еще наладить учебную часть—тогда будет совсем хорошо.

1897 год

4 января. Дневник полностью не сохранился: попал в ручки Вани.

20 января. Ездил в Вяземскую лавру, описанную В. Крестовским в «Петербургских трущобах». Только позже я узнала, что была именно в этих трущобах, а то побоялась бы туда ехать. Все кончилось благополучно—часы и браслет остались целы.

Долго я искала маленькую Дуню. При мне одна женщина громко стонала, кричала, соседки не могли собрать денег на извозчика, чтобы ее в родильный дом отвезти, суетились, спорили около нее, каждая давала свой совет. Рядом играли на гармонии, громко пели. Вблизи храпела старуха. «Третий день помереть не может, всем надоела». И тут же на полу много маленьких детей, все грязные. На меня глядели широко раскрытыми глазами и ротиками, никто не подошел, но 2 мальчика дотронулись до моей муфты и быстро убежали—«кошка». Когда я спросила—могу ли взять Дуню, то кругом захохотали: «Да еще берите, нам не жалко, надоели, под ногами вертятся». Удивились, почему я такую дохлую беру. Одеядло всем очень понравилось, не советовали в него завертывать, «обмочит». До сих пор помню ее, такую маленькую, беленькую, с широко раскрытыми глазами, сколько в них было страдания!

19 мая. Я узнала, что домовладелец завещал дом приюту.

1 июня. Работа закипела. Пожертвования так и посыпались. Число детей увеличивается, жаль только, что занятия не могу правильно поставить: никто не знает, как с этими детьми заниматься, приходится самой выдумывать. Покупаю игры, изменяю их (рисунки делаю крупнее и легче). Это моя вечерняя и часто ночная работа.

24 июня. Ездил с более сознательными детьми на могилу домовладельца. Какая была удачная поездка! Только было много обиженных, которых я не взяла. Няня тоже очень устала; все время Пню на руках носила. Таня вела себя очень хорошо.

26 июня. Чтобы утешить оставшихся, наняла коляску и катала их по островам. Коля сидел на козлах и со всеми раскланивался. На нас обращали внимание—уж очень была веселая компания: каждый по-своему выражал радость. Ах, если бы можно было подешевле коляску получать (сегодня заплатила 2 руб.). Думаю, что такие прогулки—смена впечатлений благотворно будут действовать на моих деток. Надо разбудить их спящий мозг, если можно так выразиться. Дома многие из них сидят, ничего не делая, ничем не интересуясь, а во время катания все оживились, смеялись, на что-то показывали, болтали. Всем особенно понравился звонок конки..

1 июля. У меня будет помощница—опытная—жила бонной много лет. Я буду более свободна и начну подготавливаться к зимним занятиям. Надо заготовить много работ, нарисовать, проколоть, вырезать. Горьким опытом я убедилась (много денег даром потратила), что все то, что продается в изящных коробочках, красиво разложенное, не годится моим деткам: материала мало, рисунки слишком трудны.

3 июля. Какая радость! Приют посетил А. Ф. Остроградский. Он заинтересовался моими занятиями, особенно книгой с картинками, которую я сделала для Кати. Александр Федорович дал мне прекрасную мысль завести записи об успехах детей. Кто, что, во сколько времени выучит? Когда, какое слово или звук в первый раз правильно произнесет?

24 июля. Опять ездил с детьми кататься. Сколько радости. Мне говорят, что я напрасно деньги трачу. Ездят люди в театр, покупают дорогие наряды, почему же я не могу себе доставить удовольствие? Радость детей—моя радость.

Ежедневная игра в большой мяч оказалась очень полезна: дети, не умевшие ничего в руках держать, теперь меньше посуды бьют и обливаются. Как хотелось бы мне гимнастику тоже правильно поставить. Но не фельдфебеля же на помощь звать! Говорят, что у меня слишком много затей: дети сыты, живут в чистоте и тепле, не обижены, чего же больше? Разве это все, что нужно человеку? Но что и как? Увы! Я не знаю и некому меня научить! Для слепых и глухонемых есть учреждения, а несчастные идиоты и припадочные забыты. Неверно, чтобы с ними ничего нельзя было сделать. Конечно, Шуру ничему не выучишь потому, что она слепая, глухая, немая. Но Наташу, Веру и Иню обидно не учить, но как? Все книги слишком трудны для них. А как дети знают часы занятий после утреннего чая. Миша тащит большой мяч и дергает меня за платье, пока я не встану перед ним. Со слабыми отдельно бросаю мяч (Наташа или Катя держат им руки). Потом составляем круг—я по середине—кидаю мяч всем по очереди, многие уже знают, когда кому ловить.

С Катей дело наладилось. Я буду ежедневно возить ее к А. Ф. Остроградскому, а постановке звуков он обещал меня выучить осенью, показать все классы и занятия с детьми глухонемыми от начинающих до кончающих. Он обещал

меня и книгами снабдить. Я так рада! А то я все не то покупала, что мне нужно.

28 июля. Какое счастье! Мне подарили французскую книгу. В ней описывают, как слепоглухонемая девушка не только выучилась грамоте, но окончила университет. Жаль только, что мало написано о самом преподавании. О глухонемых, занятиях с ними я теперь буду иметь сведения. Надо побывать в училище слепых.

1 августа. Начинаю с детьми правильные занятия. Жаль, что моя помощница не разделяет моих надежд, находит, что для этих детей вполне достаточен физический уход, который ей уже начинает надоедать. «Вам надо иметь только нянек,—недавно сказала она мне,—ваши дети все рвут, портят, кричат, дерутся». Как она не понимает, что это особые дети, за которыми надо тщательно наблюдать и кому нужно постоянно давать занятия. При мне они не дерутся, кроме Коли и Вани, но это тяжелобольные дети. Мне кажется, что Ваня сумасшедший. Никак, ни от кого не могу получить ответ—есть ли душевнобольные дети. А мне это очень важно знать, если есть, то их надо лечить, а не учить.

5 августа. Занятия идут хорошо: от 9 до 12 читаю, пишу и считаю со старшими, с каждой воспитанницей отдельно. Все занимаются очень охотно. Недавно зашла городская учительница М. А. Л. Она была очень удивлена: «Да у вас настоящий класс, только маленький и особенный» (всего 10 человек). Каждый делает свое дело. Вместе они учиться не могут, потому что все разные по развитию и успехам.

27 августа. У Кати трахома. Надо ее часто возить в Георгиевскую Общину. Зрение—все для глухонемой. Думала посылать ее с няней, но лучше сама буду возить. Она—моя лучшая ученица. По дороге Катя увидит много нового. Буду с ней «говорить».

14 сентября. Как лечение, так и учение идут у Кати очень хорошо. Я не ошиблась: на прогулках она узнала много нового, а при ожидании очереди на прием, я имею много времени «поговорить» с нею. Дома часто надо «придумывать» темы, а здесь живой разговор. Она начинает хорошо читать по губам.

25 ноября. Вчера многие приехали меня поздравить (мои именины). Детям было то же угощение, что и для гостей. Многие нашли, что эта лишняя трата денег. Но я не знаю семьи, где бы детям давали худшую еду. Напротив, если люди даже небогаты, они стараются деткам дать получше, то, что подороже. Почему же мои детки исключение? Говорят, что я их слишком балую. Но ведь пока это не приют, а моя семья.

9 декабря. Скончалась от воспаления мозга Верочка Е. Она заболела 23 ноября. Во время ее болезни дети как-то присмирели. Все занятия были нарушены. Д-р Гизе приезжал по 2 раза в день. Даже в аптеке были удивлены—для самой богатой девочки не могли бы больше сделать. Страшные крики и стоны не забыть мне никогда. Это была моя первая покойница. Какая хорошенькая лежала она в красивом гробу, гораздо красивее, чем была при жизни. Добрые знакомые отозвались на мое горе: прислали цветы и венки. Дети шли за фобом. До Тучкова моста гроб везли нарочно очень медленно. На кладбище я никого из детей не взяла. Слишком тяжела минута опускания гроба в могилу.

На похоронах я простудилась, предполагали, что будет воспаление легких. Няни говорили при детях о будущности приюта в случае моей смерти. Когда

я в первый раз вышла к детям, то к своему удивлению заметила, что дети не были обрадованы. Вера прямо заявила недовольным тоном: «Ну вот ты поправились, думала помрешь». «Разве ты этого хотела?»—спросила я. «Весело будет»,—откровенно ответила Вера. «Как весело?» «Да, да весело!»—сказало несколько голосов.—Гости придут, цветы принесут, на улицу гулять пойдем. Домой придем, блины-кисель есть будем». Пришлось деткам доставить удовольствие—цветы купить и в неурочный час, после прогулки, угостить блинами и киселем.

Но, когда я спросила детей, кого они хотели бы иметь вместо меня начальницей, все ответили: «Не знаем, не подумали». Дети часто спрашивали: «Где Верочка? Как она там живет?» Просили меня похлопотать, чтобы ее к нам на елку отпустили.

31 декабря. Вот и году конец! Что-то будет в новом году? Все чаще говорят, что приют должен быть самостоятельным учреждением (выделен из Общества бедных и больных детей). Год прошел благополучно. Очень хорошо на детей повлияло просторное помещение. Дети меньше ссорятся. Для памяти опишу наше помещение. Быть может впоследствии на этом месте будет построен каменный дом—вот размечталась для нового года. Пусть останется воспоминание, как мы прежде жили. У нас ход с улицы. Передняя, зала-столовая, там проводят весь день менее развитые дети, рядом для них две спальни, одна—для девочек, другая—для мальчиков. Очень хотелось бы выделить припадочных, но это еще не удалось. Рядом моя любимая, угловая комната—в ней мы учимся, работаем, играем. По вечерам сидим в ящике—диване (для припадочных), если он свободен. Я читаю, а дети (более сознательные) окружают меня. Рядом опять две спальни, одна для самых слабых (рядом с моей комнатой). Другая для старших—более сознательных девочек. Как они любят ее украшать. Спасибо добрым людям! Прислали много разной мелочи. Прибили полочки и все расставили. Няни ворчат—больше работы убирать, но стало уютнее, а главное—много радости детям. Для Тани повесили качели. Целые дни она сидит на качелях и поет—как это ее успокаивает. Тяжело с Колей и Ваней, но и для них что-нибудь придумаю. Со служащими тоже хорошо. У меня теперь другая помощница—она полюбила моих деток, а они ее. Няня и Ксения по-прежнему прекрасно исполняют все дела, но третья няня грубовата (за год четырех переменила), да что я могу требовать от няни, когда и образованные люди не понимают моих деток. А я с каждым днем все более убеждаюсь, как осторожно надо говорить при них, во избежание неприятностей и сплетен.

1898 год

5 апреля. Двое деток заболело корью, их отправили в детскую больницу, где ими не остались довольны. Ваню даже к постели привязали. Он много бед наделал: листки (записи) больных изорвал, много посуды перебил, бегал по кроватям и пугал детей. Я была возмущена, увидав его крепко привязанным к кровати. Мне возразили, что иначе нельзя. Почему же у нас никого не привязывают? По мысли председательницы Общества, с помощью архитектора Балинского, много времени отдающего приюту, будет устроен при приюте лазарет с отдельным выходом на двор. Штат служащих будет увеличен сестрой милосердия и 1—2 нянями по числу больных.

10 мая. Сегодня у нас был экзамен—настоящий экзамен. Были 2 городские

учительницы и члены общества. Дети были веселые, нисколько не стеснялись, просили «еще спросить», охотно показывали свои работы и тетради. Знания их очень малы: лучшая ученица пишет и читает легкие слова по складам, счет в пределах десятка, многие считают только до 5, но сколько труда было и этому их научить. После «экзамена» для детей было угощение, для гостей чай, во время которого городская учительница М. А. Л. высказала мысль, горячо поддержанную многими, об открытии школы для отстающих и припадочных детей. Первых исключают, вторых не принимают в школы. Но двое высказали мнение, что такую школу открыть нельзя, потому что в ней не будет учеников—«кто захочет поместить своего ученика в школу дураков?» Но мне очень нравится эта идея. Есть ли такие школы за границей?

21 июня. Скончался страдалец Ваня—в 3 дня у него было 208 припадков. Все дни я не отходила от него и все думала, для чего он живет, зачем так много страдает? Родился он в тюрьме, ласки матери не знал. Каким запуганным ребенком он прибыл к нам. Тяжело было слышать, как он постоянно говорил: «Прутом бьют, есть не дают». Когда его хотели приласкать и поднимали руку—он закрывал лицо, как бы защищаясь от удара и начинал дрожать. Какие у него были чудные глаза, но сколько в них было страдания! Когда я вернулась с похорон, то к своему ужасу увидела, что няня спит поперек кровати. Нервы не выдержали, я горько расплакалась. Кому я доверяю больных детей? Нет, так дольше работать нельзя. Я имею лишь двух хороших нянь, других часто меняю.

23 июня. Эти дни ездила, советовалась с разными, как мне казалось, опытными людьми. Что делать? Как дальше дело вести? Думала взять простых женщин-поломоек и сестер милосердия, но и это оказалось неудобно. Один опытный человек мне сказал: «Сестры милосердия не вполне подходят для вашего дела: они любят ухаживать за такими больными, которые поправляются, видеть плоды своих трудов, а у вас неизлечимо-больные, да и работа грязная, много неопрятных». Он посоветовал обратиться в монастыри—«есть у нас великая негочатая сила—пора монашество привлечь к деятельной любви».

25 июня. Сегодня вернулась из монастыря в Вышнем Волочке. Скоро пришлют 8 послушниц, просили поучить их уходу за больными. Они были впоследствии полезными не только у себя в монастыре, но и в соседних деревнях.

12 июля. Приехали сестры-послушницы. Приют будет посылать за каждую по 3 руб. в месяц, выдавать им 1 руб. на руки, при полном содержании. Конечно, надо позаботиться об их обучении.

23 июля. Проведена лотерея детских работ для устройства первой школы припадочных и отсталых детей. Собрала за билеты 125 руб. Еще подарили 25 руб.

Приют переименован, он теперь называется «Приют во имя Царицы Небесной».

17 августа. Торжественный день—открытие школы. Вопрос квартиры был улажен: один добрый человек дал 500 руб., что дало возможность выселить жильцов из нижней квартиры и произвести полный ремонт. В ней 3 комнаты, передняя и кухня. В кухне устроена столовая для проходящих, в маленькой комнате будет мастерская. Школа прехорошенькая. Класс большой в 3 окна. Удалось дешево купить и отремонтировать 10 парт, 2 шкапа, 6 стульев и учебные пособия. Пожертвовали глобус, хотя он нам пока не нужен. Стоит, как украшение, на шкапу. Привлекает внимание детей. Кто-то им сказал, что это земля. Поспорили: «шар на палочке или мячик». На стенах развесила картины. Нет только

классной доски, но не все сразу. С какой гордостью говорят мои детки: «Мы устроили школу, на деньги за наши работы все куплено». Приглашена опытная учительница. Теперь я буду более свободна. Займусь малышами. Очень мне хочется более правильно поставить занятия с ними.

30 декабря. Год кончился блестящей елкой. Опять добрые люди много пожертвовали, но и дети немало потрудились. С 7 декабря ежедневно один час клеили, вырезывали и исправляли старые, пожертвованные игрушки. Приходящие дети выпросили оставаться после обеда еще на один час—«по-больше поработать». Так у нас налачился ручной труд. Книг у нас еще мало. Дети многому меня научили (наблюдаю и записываю).

С нового года примусь за младшее отделение. Школьное теперь налажено. Вот где будет много наблюдений!

1899 год

1 января. Какая я счастливая! Просматривала старые дневники, открылась страница, где я писала о необходимости иметь доктора. Теперь приют посещают доктора: Э. А. Гизе, Зененко, С. А. Тривус. Студенты под руководством проф. Петри производят антропологические измерения. Говорят, что в будущем они должны дать многое для науки. Все посещают приют безвозмездно. Значит и не напрасно мои детки на свете живут—у них так много отклонений. Всех очень интересуется Вася с маленькой головкой. На него надо обратить особое внимание. Как праздники кончатся, займусь с младшей группой (по уму, а не по годам).

7 января. Сегодня начинала занятия: куплено бумаги белой и цветной, карандаши черные и цветные, ножницы с тупыми концами, толстые иголки, самая крупная канва, шерсть ярких цветов. Дети все радостно рассматривали. Няня Люба говорит, что я даром деньги бросила, что младшие все испортят, лучше старшим отдать. Я не согласна.

14 января. Увы, няня права: бумагу рвут, мочат, карандаши грызут, канву щиплют. Чему и как их учить? Я не верю, чтобы ничего нельзя было сделать. Я виновата—не умею с ними заниматься!

17 января. Поехала к школьной подруге О. Е. Г. Попросила показать мне ее младшего сына и дочку 3-х лет. Закидала ее вопросами, как они развивались, когда и что стали понимать, чем интересоваться? Я никогда не имела дела с самыми маленькими детьми. Когда Оля узнала, зачем мне это надо знать, она обиделась. Я имела неосторожность сравнить ее 7-ми месячного сына с моим 10-летним Васей. «Мои дети не идиоты»,—возмутилась подруга. Так я и ушла, ничего не узнав... Где бы мне получить нормального маленького ребенка для сравнения с моими детками?

22 января. Дело устроилось. Прачка будет приносить ко мне своих детей: Андрюшу 8-ми месяцев и Яшу 3-х лет. Она даже довольна, что дети будут под присмотром. Помощница тоже заинтересовалась и обещала за ними присмотреть. Ну а няне заплачу—пеленки менять будет.

10 февраля. Сколько интересных наблюдений. Я теперь знаю, что мои детки лучше берут вещи, чем Андрюша, но чаще бросают, а Андрюша роняет. Многие интересуются игрушками меньше Яши. Неужели мои дети в 8—10 лет глупее не только 3-летних, но даже 8-ми месячных детей? Д-р В. В. Клименко очень заинтересовался, дал мне указания, как лучше вести записи. Я ему буду их сдавать. Он дал мне 3 руб. на покупку игрушек и пособий.

23 февраля. Накупила много игрушек, только не буду давать детям играть—ломать. Это наш учебный материал. Больше всего нравится барабан, свистка многие боятся. Теперь я наверно знаю, что интересы 3-летнего нормального ребенка продолжительнее интересов 10-летних идиотов. Надо будет часы с минутной стрелкой приобрести.

30 марта. Частые заседания. Пожертвования прибавляются. Начинаем все вместе обдумывать, как лучше приют обставить. Всех жильцов, вероятно, выселят. Вот будет хорошо! Весь дом будет для приюта.

7 апреля. Осматривала новую клинику. Проф. Бехтерев был так любезен, все сам обошел. Как много интересного я видела! Жаль мне больных, поправятся ли они? Увы, говорят—много неизлечимо больных... Особенно мне понравилась светлая комната. Как должен одних обрадовать красный свет, а светлозеленый успокоить. Если бы я могла сделать что-нибудь такое для моих несчастных деток. Как тяжело мне их запирают. Говорят—«они не сознают», но я сознаю, что запираю, как дикого зверя или преступника, несчастного, большого ребенка. Профессор против запоров и решеток. Скоро ли настанет то время, когда будут применять другие меры?

1 мая. Решен большой ремонт: беспокойное отделение будет совершенно отделено от других. Крик беспокойных не будет волновать других детей. Для Вани (он постоянно бьется головой о стены) обещают сделать мягкую комнату. Это будет дорого стоить, но добрые люди найдутся.

15 мая. Окончили школьные занятия. На экзамене был сам Стасюлевич.¹ Зимой он нас навещал несколько раз, заинтересовался школой. Ему особенно нравится, что дети любят школу. Я рассказала ему, как «нормальные» зимой дразнили наших проходящих и учительницу «дураков». Но наши после елки показали им новые пальто и сапоги, «а вы все рваные, да грязные ходите», похвастали вкусной едой и мастерскими. Самый храбрый (из здоровых) спросил учительницу «дураков»—правда ли это? Она ему позволила и еще двум прийти и посмотреть. Вскоре пришли матери и просили принять их здоровых детей в эту школу.

Тетради всех учеников и учениц надо хранить «для выставки»—такие они чистые и интересные.

18 мая. Великая радость! Пожертвована земля в Полюстрове. Там будут строить дачу. Хотели из нового несгораемого состава—уралит. Архитектор И. А. Балканский привез образец, а Мотя кусочек съела. Смеялись, что она всю дачу съест.

1 августа. Все лето прошло в ремонте. Мы переходили из комнаты в комнату. С беспокойными было очень трудно. Приходящие приходили на полдня. С ними и наши часто ходили на прогулки. Особенное удовольствие доставлял переезд на пароходе через Неву. Леля (привезен из Нижнего Новгорода) всегда кричал: «А вот питерская Волга!», чем обращал на себя внимание. Несколько раз были в Зоологическом саду. Со слабыми и калеками катались по островам. В саду устроили маленький огород. Мне хотелось показать детям, что как растет.

12 августа. Закладка дачи. Детей привезли в двух колясках. Соседи устроили угощение. Опасаюсь, что в будущем не все будут довольны такими

1) Стасюлевич Михаил Матвеевич, известный петербургский общественный деятель: председатель губернского училищного совета, редактор журнал;] «Вестник Европы» (прим. ред.).

соседями. Думаю, что на дачу лучше брать тех, кто может поправиться (школьников).

19 августа. Большой спектакль. Даже прессой отмечен. Хотим весело начать учебный год. Многие говорят, что детские спектакли вредны, но тот, кто видел, как дети веселы и оживлены—те дети, которые так много страдали—конечно изменит свое мнение.

20 августа. Начало школьных занятий. Советовали начать учебу позже, чтобы принять тех детей, которые по болезни не попали в городские школы. Но тогда наплыв был бы слишком велик, да и удобнее сразу приниматься за дело. Городская школьная комиссия будет давать ежегодно 1000 руб. Теперь школа обеспечена.

22 ноября. Приют выделен из Общества бедных и больных детей, стал самостоятельным учреждением. Говорят, что это лучше.

1900 год

10 мая. Дети переехали на дачу: 10 человек живущих и 10 проходящих, из них 10 девочек и 10 мальчиков. Выбрали тех, кто может поправиться. Жаль остальных! Я буду 1—2 раза в неделю ездить на дачу, отвозить грязное белье и привозить чистое. Об этом было много разговоров: прилично ли начальнице грязное белье возить... Что же еще человека посылать? А извозчик берет за поездку 2 руб. И так поездки дорого стоят будут. Добрые люди дают на больных детей деньги—надо быть очень экономной. Никакой труд не может быть унижен.

3 июня. Утвержден устав вновь возникшего «Братства во имя Царицы Небесной», имеющего целью основать приюты для идиотов, эпилептиков и тех калек, которых не принимают в другие учреждения.

Примечание: С моей помощью составлялся устав Братства. Сама я хлопотала, чтобы возможно больше разных несчастных можно было принять! Но как я раскаивалась, когда поняла свою ошибку! Не радость, а горе готовила я своим деткам. Как это я раньше не подумала, что тяжело, очень тяжело отсталому находиться под одной крышей с идиотом. А калеки? Как часто их обижали, а они дразнили своих «товарищей». Необходимо выделить эпилептиков. Их резкий крик, судороги пугают многих. Чем больше различных учреждений, самой строгой классификации больных, тем лучше. Когда это будет?

Март—апрель. В газете «Новое время» появилась очень интересная статья проф. П. И. Ковалевского об эпилептиках,—описание иностранных учреждений для них. Вот поехать бы их посмотреть!

10 октября. Открытие курсов для сестер-нянь. Доктора отнесли сочувственно к этому делу. Во время занятий сестер я буду у детей.

В конце года издана иллюстрированная брошюра с описанием болезни и жизни больных детей до помещения их в приют. Много было хлопот, когда их снимали (не стояли смирно).

1) В дневнике так (*прим. ред.*).

1901 год

Великая радость: Братству разрешено проводить сбор во всех православных церквях всю IV неделю великого поста.

Теперь не один приют будет обеспечен. Много несчастных можно будет еще принять. Сбор окончен. Начали деньги приносить. Все хотят посмотреть детей. Много сладкого принесли. Увы! Во всем есть две стороны: занялась сбором—совсем занятия оставила. Две недели упаковывали и рассылали брошюры, составляли списки. Теперь сбор принимаю, приют показываю. Яшу и Андриюшу велела больше не приносить, а жаль, я так любила эти наблюдения. Все записи сдала доктору В. В. Клименко. Архитектор И. И. Балинский и Н. П. Козлов представили проект нового дома. За невозможностью перевести беспокойных идиотов на частные квартиры, решили построить только половину, т.е. один большой четырехэтажный дом на месте сада (как жаль мне сада, он столько радостей доставлял детям). Кухня и прачечная будут наверху (американская система). Центральное отопление. Часть кушанья будет вариться паром. С постройкой будут очень торопиться. До снега стены должны быть возведены и покрыты крышей.

22 июня. День закладки нового дома. Отовсюду приходят прошения о приеме больных детей. Чтобы удовлетворить все прошения, надо не один, а много домов построить.

30 июня. Решено на собрании Братства открывать филиальные отделения по разным городам России (сбор идет отовсюду). Министерство земледелия дает землю в Райволо. Вот где будет хорошо деткам! Там будут более взрослые. Можно устроить огороды и скотный двор, что даст даже доход приюту, но я этому плохо верю. Могут ли наши дети так много работать? Они все больные, а потому всегда будут нуждаться в помощи. Нежданно-негаданно я попала в писательницы. Одна богатая, но несчастная мать (наша жертвовательница) дала мне 50 руб. для напечатания того, о чем я говорю сестрам-няням. Пишу на ночном дежурстве (я дежурю 1 раз в неделю). Я очень люблю обходить спальни, часто ребенок говорил мне ночью то, что не сказал бы днем при других и не ответил бы на вопросы о том же. Ночное дежурство сближает ночную с детьми. Девочки ночью зовут меня «мама», днем—как все: «тетя Катя». Надо особенно внимательно назначать ночных дежурных. Я еще колеблюсь, что лучше? Чтобы все дежурили по очереди, или иметь специально ночных? Как осторожно надо будить детей—многие пугаются, упорно отказываются идти в уборную. Это считают упрямством, а я уверена, что тут что-то другое, а не знаю, что? Как много невыясненного в поведении наших детей! Когда ими будут больше интересоваться, изучать, тогда станет ясно то, за что теперь на больных детей сердятся. Все чаще слышу столь ненавистное для меня слово «наказание». Нет, пока я начальница, детей наказывать не будут. А вот и новое, очень интересное дело. В соседнем доме наняли небольшую квартиру, туда переводят старших девочек. Старшей будет сестра Александра (очень добрая). Она когда-то имела мастерскую белья, но стала слаба глазами. Она будет принимать простые доступные детям заказы, кроить и руководить шитьем. Вот прекрасный случай проверить, сколько мои старшие девочки (большей частью припадочные) могут заработать. Весело справили новоселье. Весь день подсчитывали, сколько кто может заработать и что купить «на свои деньги». Считали, спорили, можем ли жить совсем «без помощи». Решили, что не можем, но попробуем.

9 декабря. Вчера в пользу приюта в большом зале городской думы при помощи волшебного фонаря известный деятель по обществу трезвости А. Р. показывал фотографии детей, рассказывал их печальные биографии. Приют делается все более популярным.

23 декабря. Сегодня распустили школу. Приходящие опечалены. Я им позволила приходить только обедать. По праздникам дети оставались до 4-х часов, но с поступлением Пети и двух братьев Г. шалости и шум так увеличились, что живущие стали просить покоя, да и игрушки стали пропадать. Жаль мне приходящих. Как будут теперь они проводить праздники? На улице? Не только мои дети, но и здоровые нуждаются в разумном отдыхе. Когда и как это осуществится/

1902 год

31 января. Скоро кажется перестану писать дневник. Времени нет. Много занимаюсь малышами. Школа тоже не мало берет времени. Надо составить программу. Городская школа для них трудна, да и надо ли им так много познаний, которые они приобретают с таким трудом, а применить, увы, не умеют. Думаю лучше больше внимания обращать на полезный труд—ремесла. Это время тоже придется побольше с сестрами позаняться, подготовить их к 1-му выпуску курсов сестер. Жаль, они все больше начинают интересоваться уходом за больными. Очень довольны, что будут дежурить в Георгиевской общине, а занятия с детьми многим кажутся ненужными, «лишь бы не упали, не подрались». Они дали игрушки, а как дети играют, кто из детей чем больше интересуется, они не наблюдают. Это меня очень опечалило. В Райволо будет целая колония. К 5-ти десятинам прикуплена смежная земля, теперь у нас 42 десятины. Можно сельскохозяйственную школу устроить, или просто без затей—детей к огородным работам приучать. Что лучше? Опять приближается 4 неделя великого поста, все мы заняты рассылкой воззваний и брошюр. Решено открыть филиальное отделение в Курске. Детки, милые детки, все больше отдаляюсь я от вас. Совсем захлопоталась! А хотелось бы мне, как прежде, быть только с детьми. Слышу жалобы на них, а по-моему мои детки очень хорошие, только надо к ним осторожно подходить, осторожно говорить, во избежание ссор и никогда не забывать, что все они больные, а не дурные, как, к сожалению, многие говорят...

18 июня. Закладка первого барака в Райволо.

23 июля. Первый выпуск сестер. Экзамен прошел благополучно. Разве можно было не пропустить сестру из-за неудачного ответа, если она целый год с великим терпением ухаживала за больными детьми. Все чаще задумываюсь, что важнее—теория или практика? Знание или любовь? Сестры получили белье, нашивные кресты—в отличие от сестер Красного креста. Названы сестрами, а не сестрами-нянями, как я хотела. Их познания равняются бонне. Но нужны и особые учительницы-руководительницы, а где их взять? Вернее, где им подготовиться? Ведь нужны не одна, а много школ для больных детей. Как торжественно, хорошо все было при выпуске. Мне особенно понравились слова: «Ваше служение ценится, как самое значительное, превосходящее все наши служения тому же делу. И мы трудимся: одни собирают средства, другие думают, как бы устроить наилучшее жилище для детей, иные озабочены, как бы вызвать к жизни приюты для таких детей по всей России, но ваш труд

непосредственного, постоянного изо дня в день, неотходимого служения детям превосходит все наши труды. Его нельзя купить, нельзя достойно оценить на деньги...» Думаю, что никогда и нигде так хорошо не жилось больным детям, как на Белоозерской, в это, столь счастливое для меня время.

15 сентября. Освящение нового дома. В I этаже слабое отделение для полных идиотов и для беспокойных, во II этаже—канцелярия и Фребелевское отделение. Хорошо, свободно, есть, где детям побегать. В III этаже—школа и ремесленное отделение, в IV этаже—столовая сестер и их спальни. Через лестницу—большая кухня, где часть кушаний будет готовиться паром. Отдельный ход в большую прачечную с паровым бучильником, для дезинфекции белья больных. Большая паровая сушильня, белье сушится в 1/4 часа, что очень важно для нас при массе неопрятных больных. Рядом большая бельевая и гладильня. В них можно будет приучать старших девочек полезному труду. Есть своя баня и души с холодной, теплой и горячей водой для водолечения. На всех лестницах устроены предохранительные сетки. Часто, стоя у окна, я смотрела, как быстро росли стены нового дома! Все предусмотрено, все сделано, чтобы детям хорошо в нем жилось, но где я найду много добрых людей, которые будут любить и жалеть моих несчастных деток? Так хорошо жилось в первых двух-трех комнатах в маленьком деревянном доме. Там была родная семья, здесь будет большой приют-больница. Каждому отдельно можно было уделить много внимания, ласки, изучить его привычки, речь, жесты. Возможно ли это будет в массе? Вспомнила я слова московского доктора М. (он был послан за границу осмотреть детские учреждения для устройства в Москве приюта для эпилептиков). Он был у нас перед отъездом, все подробно осмотрел. На обратном пути опять заехал. Он рассказал мне много интересного о заграничных учреждениях, а на прощанье сказал: «Много видал я различных учреждений, некоторые роскошно обставлены, с мраморными ваннами, массой пособий, но нигде не видал я таких веселых детей, как у вас». Это лучшая похвала, которую я слышала за время моей работы. Отныне я ставлю мерилom моей работы—НАСТРОЕНИЕ ДЕТЕЙ. Они веселые, довольные—все хорошо. Если раздражены—надо узнать причину и немедленно изменить то, что их раздражает. Весь инвентарь был обновлен. Куплено много нового. Заготовлена масса белья и одежды. Все, что можно было, шили дети. Они получили ту же плату, что в «Доме трудолюбия». Это имело громадное нравственное влияние, доказало им, что и они могут быть полезны даже своей семье (Наташа заплатила 3 руб. за угол больной матери). «Теперь мы настоящие люди!»—сказал Сережа, когда принес своей матери 15 коп., свой первый заработок. Хотелось бы мне подробно описать мои наблюдения о труде и заработках детей, но не знаю, хватит ли сил? А записей много...

Новоселье справили хорошо. Все дети были одеты в новые платья. Для них было много сладкого. По совету А. Р. для гостей не было вина (он основатель общества трезвости в С. Петербурге, собрал 35.000 братчиков, но ранняя смерть прекратила его полезную деятельность). Когда рабочие узнали, что не будет водки—остались не совсем довольны, но когда убедились, что и у гостей рюмки на столе не поставлены, успокоились.

1 октября. Не успела я отдохнуть, вернее, вполне устроить новый дом, как пришлось спешить в Курск—на открытие приюта. При психиатрической больнице в селе Сапргово нам дали квартиру на 30 детей. Грустно было сестрам уезжать из Петербурга, не пришлось им пожить в новом доме. Сама я ходила по психиатрической больнице с врачами и выявляла среди

душевнобольных—детей. Эти дети полные идиоты—беспокойные или слишком тихие. Эти несчастные дети жили среди взрослых душевнобольных. Удивила меня их одежда: длинная нижняя рубашка—и больше ничего! Ездил по магазинам, закупала материал для шитья им белья и платья. Добрые люди и в Курске нашлись: денег пожертвовали, а в магазинах большую уступку сделали. Шить будут душевнобольные. Заинтересовало меня одно платье, сшитое душевнобольной—на спине был вышит большой цветок. «Это я своему ребенку шью-вышиваю,—говорила несчастная мать.—Отняли его у меня злые люди...»

Приводили по 2—3 ребенка. Надо было видеть их радость, когда их одели. Эти, как казалось, ничего не понимающие дети стали улыбаться, гладили, приподнимали платье или рубашку, даже сиделки удивились. Сколько было слез-крика, когда за первым обедом одна облила платье. Пришлось его силой снять, но тотчас одетое другое платье успокоило ребенка. Надо обратить больше внимания на одежду детей. Не будет ли это хорошим воспитательным средством?

15 октября. Вернулась в Петербург. Все благополучно. Дети ведут себя хорошо: берегут мебель и одежду, друг другу напоминают, чтобы царапин и пятен не было (все выкрашено белой краской), если прольют, спешат вытереть. Хорошая просторная обстановка и одежда являются хорошим лекарством—лучше брома успокаивает.

31 декабря. Опять году конец! Как быстро время летит! Этот год был очень хороший. Принято 35 новых. Благодаря обширному помещению и хорошей обстановке, удалось их хорошо разместить, тщательно распределить, что сразу приучило новых детей к порядку и ввело в колею. Те дети, которые дома были «невозможны», сразу делаются спокойнее.

1903 год

9 июня. Открытие первого дома в Райволо на 50 детей. Может поместиться больше. Для ухода за ними послано 10 сестер. Приобретены 2 коровы, куры... Как дети любят цыплят! Разведен огород. Оканчивается постройка дворничкой, сарая и бани. Пора правильно поставить медицинскую часть. Нельзя все пользоваться благотворительностью, безвозмездным лечением детей, да и слишком много их теперь. По указанию проф. Бехтерева приглашен молодой врач А. С. Грибоедов—кажется, очень энергичный. Он вводит отдельные записи о каждом больном. (До сих пор я записывала по рубрикам: припадки, учение, повеленье, заболевание и т.д.) Он говорит, что так во всех больницах. Каждый имеет свою историю болезни. К чему больше подходит наш приют—к больнице или школе? Как у меня теперь много дела! Раз в неделю я езжу в Райволо, там ночую, раз в Полюстрово. На Белоозерской тоже много дела. Очень мне грустно, что младшие служащие совсем не берегут инвентарь, все чаще слышу: «Это казенное—чего беречь—новое должны купить». Летом я была в Швеции. Сколько нового, интересного я там видела для калек. Как прекрасно там поставлено это дело. Но для идиотов мало сделано. Приобрела образцы ручного труда. Думаю все расставить в стеклянном шкафу—это будет начало музея пособий, о котором я давно мечтала. Оборудованы две новые мастерские: ткацкая и столярная. Пришлось много поработать и на выставке «Детский мир» (в бывшем дворце Потемкина). Какая интересная выставка! Многому можно на ней поучиться! Я в рассказчика превратилась. Ежедневно много

раз рассказываю на выставке все одно и то же о необходимости занятий с отсталыми детьми. Как мало знают этих детей, какие странные вопросы мне задают! Вот опять год кончается: все менее бываю с детьми. Систематические занятия оставила (1,5 месяца занята только выставкой). Приют из Сапогово переехал в Курск. В Сапогове совсем не было пожертвований. Для приюта куплен дом. Необходимо больше заинтересовать местных жителей. В приюте будут только полные идиоты лежачие (слабые) и ходячие. Дети, которые могут развиваться, будут переведены в Петербург или Райволо (смотря по болезни), но таких пока нет. Крестьяне помещают в приют только таких детей, которые требуют много ухода или присмотра. Других сами приучают к домашним работам.

В сентябре была открыта первая в Петербурге амбулатория для нервно-больных детей. Лекарства выдают даром. Заодно подходящих будут записывать кандидатами в нашу школу или приют.

1904 год

Известная Московская благотворительница пожертвовала 5 десятин земли и 40.000 руб. для устройства приюта.

В Петербурге обращено особое внимание на расширение мастерских.

1905 год

Открыт приют в Москве—для начала нанят дом-особняк.

В Райволо построили еще один дом для девочек (в первом живут мальчики). На лето всех детей, кроме слабых, переводят в Райволо. Школьники, по-прежнему, проводят лето в Полюстрове. На рождественские праздники часть школьников на 2 недели ездили в Райволо, для них были приобретены лыжи. В Райволо увеличен огород, дети со служащими и сестрами летом работали на огороде.

1906 год

Памятный для меня год. Моя мечта осуществилась. Я ознакомилась с заграничными учреждениями, даже дежурила в учреждении доктора Бурневиля, близ Парижа. Все, мною виденное, подробно мною описано и в свое время напечатано. Много полезного и интересного я видела. Много по возвращении было мною применено. Музей пособий значительно расширен привезенными мною образцами, а по зарисовкам сделаны пособия в нашей столярной мастерской. Жаль, что нельзя их пустить в продажу. Говорят, что никто их покупать не будет, а по-моему, они очень пригодились бы для младших детей.

На огороде дети работают не очень охотно, но на сенокос все идут веселые и с песнями.

1) На международной выставке «Детский мир» экспонировались работы воспитанников приюта Е. К. Грачевой, которые были отмечены высшей наградой—почетным дипломом. Е. К. Грачевой была присуждена Золотая медаль (*прим. ред.*).

В Москве и Курске число детей и жертвователей увеличивается. Как много добрых людей на свете!

1907 год

Купец А. И. Швецов пожертвовал землю и дом в Вятке для устройства приюта. Я ездила его принимать.

В Райволо построен еще один барак для беспокойных—говорят, по всем правилам науки: отдельные маленькие комнатки-изоляторы с корабельными стеклами и выдвижными дверями. Есть отдельный сад с высоким глухим забором. Все говорят, что все это очень хорошо, а мне даже несколько минут пробыть в нем тяжело. Когда наука дойдет до того, чтобы не связывать и не запирали несчастных больных? Опасаюсь, чтобы барак этот не сделался местом наказания за проступки, а изоляторы не превратились в карцеры.

В Москве дело расширяется. Ф. А. Рау безвозмездно занимается с детьми, страдающими недостатками речи, и учит этому сестер. Доктор В. А. Гиляровский лечит детей и занимается с сестрами по уходу за больными. Был первый выпуск сестер в Москве. В Петербурге занятия с сестрами продолжают и расширяются. В Переславле богатая вдова М. П. Клименко предложила свой дом для больных детей. Я к ней ездила, помогала устроить приют. Как много добрых людей на свете!

Закончила издание моих книг. Первая—описание заграничных учреждений и вторая—о занятиях с детьми. Очень сожалею, что мне запретили занятия с Катей и Андрюшей (дети дворника). Я хотела на нормальных детях проверить привезенные мною пособия. Андрюша так ими интересовался. Говорят, что они могли бы стать идиотами... Никак не могу понять, почему бессмысленно вертеть лошадку, ставить ее вверх ногами, ломать колесики, выдергивать хвост полезно, а искать место для вкладок вредно? Буду заниматься только со своими детьми.

1908 год

Школе исполнилось 10 лет. Был детский спектакль. Издана брошюра-отчет. Клава, сильная заика—ученица М. В. Адеркас, прекрасно сказала стихотворение, чем многих заинтересовала. В Райволо закончена постройка большого каменного дома. В нем будет центральная кухня, большая столовая, баня, прачечная, хлебопекарня, бельевая и мастерские. Увеличен скотный двор.

В Москве на Б. Полянке куплен дом.

Д-р В. А. Гиляровский учит сестер и лечит больных детей.

1909-1910 год

Петербургский приют участвовал на выставке съезда психиатров, возбудил общий интерес. Был неоднократно посещаем в течение года с научной целью врачами и профессорами.

В Курском приюте скончалось от скарлатины 19 детей из 72-х. Грустно, тяжело! Мне говорят, что надо радоваться, когда умирают такие дети—так говорит холодный рассудок—но сердце иное. Зачем так много страданий? Значит не все было сделано, что можно было сделать...

Буду больше у моих деток: утром буду заниматься в детском саду на слабом отделении. Очень интересно, что там можно сделать, каких успехов достигнуть.

Слепоглухонемой Леша переведен в другой приют. Из-за него образовалось новое благотворительное общество. Мне многие говорили: «Отвратительный мальчишка, все трогает, везде лезет». Им заинтересовался М. В. Богданов-Березовский. Речь преподавать ему будет М. А. Захарова.

В Московском и Петербургском приютах расширяются школы, вернее классы. Стали поступать более развитые дети, даже из институтов. Жаль мне их, бедных! Как им тяжело быть в одном учреждении с идиотами.

1911 год (из отчетов)

Во всех приютах Братства увеличено число призреваемых. Все, кто мог, учились в школе и работали в мастерских. В Белоозерском приюте было обращено много внимания на гимнастику. Сестры и служащие слушали лекции по уходу за детьми и занятиям с ними. Число лекторов увеличено. Московский приют экспонировал работы детей на выставке 1-го съезда психиатров. Опять хороши корзины и другие работы по плетению. Это настоящий, полезный труд.

1912 год

В Белоозерском приюте, по примеру прошлого года, бывали еженедельные собрания врачей и педагогов под председательством д-ра А. С. Грибоедова. На них выработывались основы педагогических мероприятий, разбирались отдельные тяжелые случаи и обсуждалась современная литература по вопросам работы с отсталыми детьми.

Приют принимал участие на выставке по семейному и дошкольному воспитанию.

В Московском приюте был окончательно отделан и оборудован новый дом. Благодаря обширному и приспособленному помещению произведено разделение всех детей на группы, соответственно их умственному развитию и познаниям.

Приют в Удельной на Марининской улице

1910 год. В феврале кружка для пожертвованных Общества призрения калек несовершеннолетнего возраста и идиотов (так назывался приют на Удельной на Марининской улице) была ошибочно принесена в приют на Белоозерскую. Канцелярия приняла ее. Когда ошибка была обнаружена, надо было кружку вернуть по принадлежности. Я взялась ее отвезти. Мне давно хотелось посмотреть их новый дом. Начальница мне все любезно показала. Дом мне очень понравился: дети размещены очень широко, есть даже свободные комнаты, а на Белоозерской много кандидатов. В приюте на Удельной 4 отделения—для мальчиков, для девочек, для слабых параличных и для беспокойных. Все дети одеты чисто. Три—четыре больших мальчика при моем первом посещении работали на дворе, один—на кухне, два—помогали сапожнику чинить сапоги, девочка работала в белье, а все остальные ничего не делали! Игрушек, занятий нет. «Они все ломают,—ответили мне,—их ничему не выучишь»... Кружку начальница не приняла (надо было отвезти председателю правления, что я вскоре исполнила). Она оказалась знакомой моих родителей, которых я давно похоронила, и видела меня маленькой девочкой. Приняла она меня очень любезно. Рассказала свое горе-заботу: «много служащих переменяла, но никого не нашла, кто умеет заниматься с детьми и идиотами,

а занятия необходимо поставить. Это дало бы возможность принимать детей за плату, с тем расчетом, чтобы 2 или 3 платных оплачивали содержание одного беспокойного». Я предложила один раз в неделю ездить на Удельную. 2-го марта был мой первый урок—знакомство с детьми, но мною была совершена грубая ошибка. Что могла я дать детям, занимаясь два раза в месяц с девочками и 2 раза—с мальчиками? Конечно, ничего. А потому, сократив время занятий с детьми, я больше занималась с нянями и дядьками. На средства председательницы была приобретена большая коллекция пособий (многие были сделаны на Белоозерской). Куплены игры и игрушки. Всего я провела 10 бесед (в две смены), а с воспитательницей и надзирателем беседовала при выдаче им игр и пособий. Были заведены записи занятий. С 1-го сентября начались правильные занятия, которые ежедневно кратко записывали. Дети были для занятий разделены на мелкие группы: с теми, кто подавал большие надежды на дальнейшее развитие, вели даже индивидуальные занятия. Дома я подробно ознакомилась с отчетами общества и задумалась: Как странно? В Петербурге 3 приюта имеют одну цель (Белоозерский, Мариинский, Эммануиловский). Все три призывают детей полных идиотов, среди них есть менее отстающие, припадочные и беспокойные, маленькие и большие. Сколько напрасно затрачено сил и труда надзирательниц и нянь, чтобы насколько возможно оградить одних от других. Страдают дети, переутомляются служащие, а все было бы так легко устроить, предназначив каждое учреждение для одной категории детей.

18 декабря 1910г. Я переехала на Удельную. Мне была дана маленькая задача—поднять приют. В первые дни, при обходе приюта по нескольку раз в день для ознакомления с детьми и служащими, я вскоре заметила, что дети, несмотря на свой низкий умственный уровень, резко разделялись на две группы: одни были труженики, другие, такие же по умственному развитию,—ничего не делали. Впоследствии, ознакомившись с их биографией, я узнала, что труженики это те, которые давно живут в приюте, с которыми в детстве вели правильные занятия, а те, что целые дни сидели, ничего не делая (некоторые рвали одежду и портили мебель), это дети, которые поступили позднее, которых только хороша кормили, но занятий с ними не вели, их только призывали. Вот наглядное доказательство, как нужно воспитание и обучение. Время и деньги, затраченные на них в детстве, не пропали бы даром. Что выгоднее? Очевидно, правильные занятия в продолжение 3—4, даже 7 лет, благодаря которым идиот, ни к чему неспособный, приучался бы к полезному, доступному труду, выполняя 1/2, чаще 1/3 работы нормального человека.

Первые дни я была занята приемом инвентаря и приготовлением к елке. Я купила много игрушек. С нового года я принялась за переустройство приюта. В отчете за 1911 год отмечается, что отчетный год следует считать годом возрождения приюта, полного обновления его. Благодаря новому попечителю приюта обновлен почти весь инвентарь. Значительно увеличено число обуви, белья, одежды. Введена однообразная, форменная одежда (одну неделю темносиние платья, другую—розовые). Увеличен служебный персонал, что дало возможность более правильно разделять питомцев на маленькие группы. Еженедельно приезжала из Петербурга опытная учительница гимнастики. Она показывала те движения, которые ежедневно дети повторяли со старшей няней. Прекрасно поставлены подвижные игры с пением. Наименование приюта изменено. Вместо приюта для идиотов (что обижало более сознательных

детей)—приют-колония для умственно-отсталых детей. Все внимание было обращено на постановку дела таким образом, чтобы можно было принимать платных больных. Плату берут по соглашению от 10 до 100 руб. в месяц. Платные будут помогать содержать бесплатных. Мне, конечно, ближе бедные дети из подвалов и чердаков, за которыми я до сих пор ухаживала на Белоозерской. Но скоро, к своему удивлению, я убедилась, что больные дети одинаково несчастны и в хорамах...

1912 год—Продолжается улучшение приюта. Проведено электричество, поставлен телефон. Одно и другое очень заинтересовало некоторых детей. Устроена маленькая водолечебница. Это мне очень нравится. Считаю необходимым иметь ее в каждом учреждении для таких детей. Решено принимать платных с таким расчетом, чтобы 2 или 3 платных содержали одного бесплатного. Справлюсь ли я с хозяйством? Все больше сознаю, что это не моя специальность. С родителями пока лажу. Многие из них нервные. Как они страдают за своих детей, всегда считают своего «самым умным», требуют успехов. Приходится, увы, вести показательные занятия (раз в неделю), а я их так не люблю! Некоторые затягивают плату, а требовать ее не умею. Осенью открыли платное отделение. Я очень его опасалась. Как отнесутся к нему «бедные», т.е. бесплатные дети? Оно хорошо устроено и оборудовано. Еще большая у меня забота: если многие платные дети будут иметь отдельную комнату и свою няню, то не останутся ли дети совсем без присмотра? Ведь няням захочется поболтать, а с идиотом скучно!... В отдельных комнатах оборудование будет от родителей, мне это нравится: ребенок будет иметь то, к чему привык. Значительно увеличен огород. Работают все, кто может. Трудно с нянями, не любят они огород, а без «больших» дети, конечно, не работают. Чтобы заинтересовать детей, с ранней весны вели беседы «по ботанике». Развесили соответствующие картинки, на окнах поставили банки с разными ветками, потом цветы. Торжественно встретили весну, нарисовали, наклеили и развесили «Программы». Было закуплено много садовых игр (больше всего мячей) и для работ на огороде—маленькие лопаты, грабли. Был устроен марш кругом всего сада—каждый ребенок что-нибудь имел в руках—«подарок», который по окончании марша отдал тете Кате на сохранение. Вели записи о погоде и того, что видели на прогулке. Каждая группа имела свой день в неделю для прогулки—экскурсии в парк.

Старшие летом несколько раз уезжали на целый день с провизией. Устроен птичник. За лето собрали 987 яиц. Приобретены 2 хорошие коровы. Уход за скотом и двором возложен на более взрослых и развитых питомцев приюта. Еженедельно по воскресеньям и праздникам дети собирались вечером для увеселения в зале (летом на площадке, в сад выносили граммофон). Дети пели, танцевали, играли в игры в 2 смены (младшие и старшие), но не более 1 часа—часто меньше, чтобы дети не возбуждались. Было небольшое угощение. Было поставлено 2 спектакля (отмечено даже прессой). Дети сами делали декорации, бутафорию и костюмы. Была изготовлена большая и, по мнению детей, очень красивая занавесь (из ситца вырезаны и наклеены цветы, букеты, с очень крупной надписью из красного кумача—«ДЕЛУ ВРЕМЯ—ПОТЕХЕ ЧАС»).

1913 год— По указанию проф. А. Ф. Лазурского произведены психологические наблюдения над всеми почти питомцами приюта, что даст в будущем интересный научный материал. На съезде по народному образованию были экспонированы и привлекли общее внимание работы питомцев и пособия

(вся система) для их развития. Всех особенно заинтересовали записи о продуктивности труда питомцев и рельефный план—склеенные дома, вылепленные деревья с указанием площади огорода по годам. Заведено кролиководство, которое, кроме большой радости, может в будущем принести и материальную выгоду. Для кроликов выстроен хорошенький домик, обнесенный проволочной решеткой. В маленьком саду кроликов поставлены 2 скамейки. Дети так любят там сидеть. Дети из других приютов приходят к нам. С какой гордостью дети показывают свое хозяйство. Цель достигнута—я так рада. Дети, даже самые богатые-платные, начинают любить «свой приют» и, что мне особенно приятно, платные с бесплатными живут дружно, нет зависти, которой я так опасалась. Напротив, бесплатные в выгоде: платные делятся с подругами сладостями. Стало больше игрушек. Родители так добры, что часто дают мне деньги или привозят те игры-пособия, которые мне нужны.

1914 год—Приток платных питомцев заставил перегородить большие комнаты на более мелкие. Большие мальчики в 1913 г. переведены в большой, деревянный дом, заново отремонтированный. Построена новая баня и прачечная. Но грянула война—настал конец нашей хорошей жизни. Служащие одни были призваны на войну, другие уехали по семейным обстоятельствам. Новые были менее, вернее, совсем не опытные в уходе за больными детьми. Пожертвования прекратились, продукты вздорожали (какое счастье, что в это время я не ведала хозяйством, а только детьми). Я старалась, насколько возможно, сохранить прежний порядок, но это делалось все труднее: Плата затягивалась, стали поговаривать о переводе детей из отдельных комнат в общие, с платного отделения на бесплатное. На средства председательницы правления закуплен материал. Питомцы приюта и служащие вязали и шили для раненых. Увеселения были прекращены. Мальчики более охотно, чем прежде, занимались гимнастикой, пели военные песни. Девочки стали печальнее. Они гораздо больше мальчиков скучали о родных, уехавших на войну.

1915 год—Тяжелый год. Ввиду военного времени нельзя было обеспечить доставку угля, а потому приступлено к устройству печей. Слабые—неопытные выделены в маленький домик (там прежде жили служащие). Буду ли я в состоянии их часто навещать? Будет ли им там хорошо? Участвовали на выставке «Детский сад». Читала 2 доклада. Город прислал 50 стипендиатов. Новые дети—большие мальчики совсем перевернули нашу жизнь. Это были дети улицы (отец на войне, мать на работе). Целый год были они без присмотра, почти все были значительно развитее наших—кандидаты во вспомогательные школы. Как трудно было с ними! Они обижали и дразнили слабых. В помещении делалось все теснее.

Пожертвования совсем прекратились, плата все больше задерживается, а продукты дорожают. Хорошо, что одежда и белье есть, а обувь уже внушает опасения. Новые все безжалостно рвут. Число нянь сократили. Занятия чаще нарушаются, но сама я теперь очень много занимаюсь с детьми. Ввела уроки истории и чтение газет—вернее объяснения, рассказы о событиях на войне—это очень нравится мальчикам, но девочек совсем не интересует. Часто перебивают: «А скоро война кончится и все дешево будет». Заседания правления бывают все реже—не до идиотов теперь!..

Из записок 1917—1924 гг.

Летом 1917г. был Всероссийский съезд народного образования. Многие критиковали, но председательница графиня Панина сдерживала. Высказывали очень много благих пожеланий—как новая школа широко разовьет свою деятельность. На третий день съезда я позволила себе представить съезду записку о детях отсталых, калеках, эпилептиках, на что получила ответ, что о них будут говорить после. Увы! Съезд закрылся, о них не было сказано ни слова. Случайно недавно нашла копию и как отрадно мне было, что почти все, о чем я мечтала, исполнилось теперь, после Октябрьской революции: введено вспомогательное обучение, обследование детей в школах, организованы санатории для нервнобольных детей, выделены эпилептики, организованы курсы для служащих, учреждения для ненормальных детей.

К нам все чаще поступали дети—жертвы войны. Л. Г. Оршанского (он у нас в то время занимался) очень заинтересовал Петя С.—10—11 лет—такой сильный эпилептик, что он казался полным идиотом. Он был найден в разрушенном с аэроплана доме, 3 дня находился под обломками. Раз он взял у меня карандаш, очень мило нарисовал дом с садом, под ним красивым почерком написал склонение по латыни! Такие интересные дети, постепенно приходившие в сознание, были и в клинике проф. Бехтерева. Возникла мысль •устроить для них отдельную лечебницу.

Октябрь—ноябрь 1917 г.

Провизия на исходе. В лавке отказались давать на книжку, а денег не было. Обратились мы в соседнюю больницу, ездили в городскую больницу, везде отказ. Я поехала к членам правления, им было не до приюта. Составили депутацию и поехали к т. Коллонтай. Она приняла нас очень любезно (приют наш был одним из первых, который признал новую власть). Она мне дала 500 руб. На другой день приехало двое товарищей, все осмотрели, им понравилось, нашли все в порядке и посоветовали избрать родительский комитет. Мать одного питомца даже переехала к нам. Жизнь стала немного налаживаться, но комитет скоро распался. Служащим очень хотелось получить ключи от всех шкапов. Я не давала. Они выбрали свой комитет. Пригласили рабочего. Посыпались жалобы. Одна няня побежала вверх и радостно сообщила, что тетю Катю увезут. Пока рабочий меня допрашивал, я услышала шум, по широкой лестнице бегали дети, они меня окружили с криком: «Тетя Катя наша». «Она вас обижает?»—спросил рабочий. Начался такой крик, что рабочий, сложив свои бумаги, уехал.—«Ну уж и любят же они вас. Сам чорт не разберет, что у вас делается». На другой день я поехала в центр. Скоро прислали нового руководителя приюта из рабочих, старого революционера. Как он старался всех успокоить и детям побольше всего достать! Ему была сдана вся власть (административная часть приюта), а я могла приняться за свою любимую воспитательную часть, которая, как это ни странно, во время голода и холода особенно процветала, стала на такую высоту, на какой никогда не была. Приют стал образцовым. Устраивали выставки, которые рекомендовали посещать как с детьми, так и одним педагогам. Такому процветанию приюта помогали мои добрые сотрудницы. С нянями вела беседы. Чтобы отвлечь детей от голода и холода, конечно, насколько это было возможно, мои добрые сотрудницы



изощрялись в интересных работах. Особенно всех интересовали работы из бросового материала. Целая коллекция их была взята американкой для отправки в Америку (картинка из трамвайных билетов, рамки из марок и т.п.). Игрушек первое время было очень много. Когда раздавали игрушки в дорогом заграничном магазине на Конюшенной, я попросила дать мне солдатиков—дети так любили их расставлять. Но в этом мне было категорически отказано—«Войны больше не будет, мы должны иначе детей воспитывать, все военные игрушки мы уничтожаем»,—ответили мне. Но голод и холод надвигались!.. Одно время говорили об эвакуации учреждения. Я категорически восстала—мне жаль было покинуть наш большой каменный дом, да я сознала и всю трудность путешествия с неопрятными, парализованными и беспокойными детьми. «Вашим отказом вы подписываете детям смертный приговор»,—сказал мне доктор Б.О, как я часто вспоминала эти ужасные слова, когда у меня от недостатка стали умирать дети. Бывало по 2, по 3 покойника в день. Не забыть мне никогда! Прежде всего, к моему удивлению, умерли дети платного отделения, те дети, которых так усиленно питали. Перемену пищи они не вынесли.. Тяжело читать журналы того времени. Дети отказались от занятий: «Дайте есть». Им трудно двигаться, слабеют с каждым днем. Дети стоят у окна, ждут хлеба. Третий день нет хлеба. Дети съели клей на занятиях ручного труда. Сережа Г.—14 лет, тщательно собирает листки от старых отрывных календарей и переписывает меню «пищу меню, хорошо пишу—ем. Торт всегда на именины был, а теперь нет ничего». Дети принесли мне книжку с просьбой скорей уничтожить. «Это дурная книжка—«Старосветские помещики»—все про еду пишут, читаешь—есть захочешь». Всеволод С., очень хороший, тихий мальчик, схватил нож (едва отняли), махал и кричал: «Зарежу собаку, один съем, никому не дам». Старшие мальчики убежали на целые дни «искали работы, чтобы покормили». Потом начался холод, у меня сохранились записи об обмораживании. Температура опустилась до 2-х градусов. Многих пришлось отправить в больницу. Не было перевязочного материала. Потом началась борьба с насекомыми из-за отсутствия мыла, редкой смены белья. Все деревья в саду срубили, была такая хорошая березовая аллея! И все же в это тяжелое время у нас образовалась культурно-просветительная комиссия, которая увлеклась постановкой спектаклей детских и взрослых. Среди нянь оказались способные, делали декорации. На спектакли приходило много соседей. После спектакля бывали танцы. Трудно было детей уводить спать, но все же влияние воспитательницы было еще настолько сильно, что это удавалось.

1918год. А. С. Грибоедов возвратился с фронта. Он энергично принялся за дело устройства приютов для различных категорий отсталых детей. Часто бывал у нас, обследовал почти всех детей. Основал курсы по подготовке воспитательниц для учреждений как умственно, так и морально дефективных детей. Последних делалось все больше, а на слабое отделение мало поступало. Он меня зачислил лектором. Приходилось часто ездить, а чаще из-за плохого сообщения ходить пешком в Петроград. Ежедневно я бывала на курсах на Казанской, на собраниях. Собрания в центре, в районе... Я подсчитала—в 1 месяц я была в Ленинграде 21 раз. Несмотря на частое мое отсутствие, дело не страдало. Мои добрые сотрудницы прекрасно вели его. Мы все работали настолько дружно, что когда должно было быть произведено сокращение штатов, то наши воспитательницы местного (при-

ютского) педагогического совета 2 декабря 1920г. подали в центр коллективное заявление: «Желая сохранить правильность занятий, что невозможно при вторичном сокращении штатов, мы, педагоги Мариинской вспомогательно-ремесленной школы, просим оставить нас всех. Жалованье и паек мы разделим на коммунистических началах».

1923 г. —приезжали из охраны труда. Были очень удивлены, что не было ни одной жалобы. «Что нам ссориться, каждый свое дело знает и делает»,—сказала няня Паша. Нашли переработку у нянь, на что я заявила, что на фабрике-заводе при меньшем числе часов работы будет меньше выпущено товаров-продукции, написано бумаг, а у нас, если няни, опасаясь переработки, оставят больных несознательных детей, произойдет несчастье. «Нешто можно наших детей оставлять одних»,—перебили меня несколько голосов нянь. Гражданка, приехавшая из охраны труда, была очень удивлена. Это был один из хороших дней моей жизни. Служащие учреждения для ненормальных детей, где работа такая тяжелая, должны быть лучше обеспечены зарплатой. Но только большая плата, увы, не всегда удовлетворяет, считаю необходимым заинтересовать самой работой, вернее, идеей работы—что возможно (говорю по опыту). Я испытала это с нянями. Видела разницу ухода за детьми во Франции, где помощница начальницы мне откровенно высказала, что ненавидит идиотов, но работа эта выгодна, плата в 1,5 раза больше. А в Германии, где сестры работают безвозмездно во имя идеи, уход лучше. Дети-идиоты, несмотря на свою глубокую, умственную отсталость, понимают, я бы сказала, чувствуют, кто их любит, жалеет. Они ласкаются к этим няням, узнают их через несколько лет. У меня был мальчик Ваня—он был нормальным мальчиком, но 5-ти лет забежал в рожь и помял ее. Его «поучили прутом». Начались припадки. Знахарка посоветовала облить его во время припадка 7 ведрами холодной воды, что было исполнено. От такого «лечения» Ваня вскочил и побежал. Покою несчастный мальчик не знал, он был всегда в движении. Часто кричал и бился (вероятно от боли) головой о стенку, проламывал головой сиденье у стульев, до синяков ударял нянь. Много, очень много хлопот он нам причинял. Для него была устроена мягкая комната и диван. 12 лет он был переведен в больницу св. Николая Чудотворца. Я навещала его. Он меня узнавал и так крепко цеплялся за меня, что его насильно уводили. Мне сообщили, что после моих посещений он дня 2 кричит и стоит у дверей. Я перестала его навещать. Прошло 8 лет. Д-р С. рассказал, что к ним в больницу опять привезли такого беспокойного больного, которого переводят из больницы в больницу, чтобы дать персоналу отдохнуть от него. Узнав по фамилии, что это мой Ваня, я поспешила его навестить. Как всегда принесла ему пачку печенья. Дала ему одну штучку, он ее повертел, попросил вторую и третью, потом долго смотрел на меня. Служитель предупредил—«осторожнее, сейчас ударит», но Ваня не ударил, а положил 3 штучки печенья в ряд, спросил еще 2—сложил фигуру так, как я с ним давно-давно в дни детства складывала, засмеялся, взял мои руки и моей рукой погладил себя по голове. Я и служитель были поражены. А вот другой случай—одна няня работала у нас недолго, вышла замуж и уехала в деревню. Через 7 месяцев вернулась, зашла в приют в гости и принесла ребятам деревенских лепешек. Таня Р. упорно не брала лепешек, бросила их на пол, показала на няню, схватила маленькую девочку за шиворот и хлопнула. Все засмеялись. Няня сконфузилась и сказала «был грех». Так эти несчастные больные, которые, кажется, ничего не понимают, часто наблюдают поступки наши, служащих приюта. Я имела много записей наблюдений.

В приют все больше поступал новый тип детей: дерзкие, непослушные, озлобленные. Было решено всех идиотов перевести в Эммануиловский приют. Наш приют был приемником: «Марининская вспомогательная ремесленная школа». Название школы мешало получению добавочных продуктов, которые давали лишь больным. Пришлось много хлопотать. Начала принимать и мальчиков и девочек самого опасного возраста. Запоров для них не существовало. Ложкой каждый замок откроют. Вскоре мне пришлось опять хлопотать об удалении всех мальчиков. Как это было грустно для меня! Еще 1 год назад, когда на собрании в кабинете З. И. Лилиной разбирался вопрос о курении детей, я молчала. Спросили мое мнение. Я должна была ответить, что совсем не компетентна в этом вопросе, даже не думала о нем, потому что мои мальчики не курят, а были у меня и 27-летние (они оставались у нас до смерти). А теперь в несколько месяцев, благодаря поступлению новых, почти все дети испортились... Как быстро прививается дурное. Как долго, упорно надо учить хорошему. Желание мое, после долгих хлопот, было исполнено. Всех мальчиков перевели в Эммануиловский детдом, а девочек вернули. Опять у меня дети всех степеней умственного развития: от полных идиотов, до дебилов легкой степени. То, против чего я всегда была.

В 1922 году была основана группа для девочек умственно-морально дефективных. Она была совершенно изолирована. Воспитательниц инструктировал Н. А. Окунев. Ругань, пенье плохих песен, причинение обид слабым, неподчинение никаким правилам усиливались. Пробовали вводить самоуправление. Беседы с детьми, когда дети свободно высказывали свои пожелания, и выборы старших мальчиков давно были у нас, еще на Белоозерской. В приюте на Удельной я также почти еженедельно вела с детьми беседы по группам (по вторникам под председательством врача). Еще до меня были введены собрания, на которых, кроме педагогов, присутствовали няни или дядьки каждой группы и разбирались вопросы. Вопрос почти всегда был один и тот же—как нашу жизнь лучше устроить. Обычные пожелания: купить игры, игрушки, редко—улучшить стол, у старших девочек—купить ленточки, наряды. Иногда обсуждали шалости, проступки. Я больше любила душевную беседу у меня в комнате.

С 1918 года у нас начались настоящие собрания с выборными, с записями протоколов. Меня больше всего выбирали секретарем. Иногда дети переписывали, но очень неохотно. Многие отказывались подписываться—боялись. Руки все любили поднимать. Многие и за и против. Доклады все категорически отказывались читать.

На собрании 17.VI.18г. произошел такой курьез—единогласно было постановлено расстрелять двух мальчиков, которые дразнили слабых. Голосовали 3 раза. Спрашиваю—«Знаете ли вы, что значит расстрелять?» «Знаем, знаем»,—кричат все. «Вы хотите, чтобы вас меньше было?»—спрашиваю я. «Зачем меньше?»—кричат с мест. «Кого расстреляют, те умрут, совсем умрут, в гроб положат»—поясняю я. «Аи, как страшно, не надо, не надо,—кричат все.—Мы думали так постреляют, попугают. Ранить тоже не надо, потому больно». Произошла ссора, все рассердились на предложивших расстрелять. Две недели не хотели собираться—«Еще не то постановишь, что надо». Собрания все делались реже из-за нежелания детей собираться. «Что собираться—не исполняют». «Мы га-тем, нам надо по фунту хлеба, пишем, пишем, а все мало присылают». Часто собрания срывали.

В 1923—24 годах молодые воспитательницы потрудились с детскими собраниями. Много с детьми бесед провели. Говорилось, что все равные.

Выборные поняли свои обязанности так: «Нам все давайте, мы сами распоряжаться будем. Все лучшее должно быть отдано выборным». Им прислуживали, сапоги одевали, постель стелили... Выборных меняли, результат тот же. Слабых очень обижали. Кто посильнее, решили выборным не поддаваться. Были драки. Ходили дети в пионер-отряды. Нравилась гимнастика. Шумели. Но более сознательные возвращались скучные от сознания своей недостаточности. Люся едва до постели добежала, рыдания-истерика: «Я, дура, не понимаю, маленькие отвечают, а я ничего не понимаю». Сами перестали ходить. Были у нас и пионервожатые, но дело плохо подвигалось.

Была у нас и стенгазета. Но все записи о проступках детей всегда срывали. Пробовали издавать журнал, ничего не вышло. Книжки-рассказы, иллюстрированные учителем рисования, раскрашенные детьми, нравились. Но скоро надоели.

В 1924 г. была открыта кукольная мастерская, на нее возлагали большие надежды, но, к сожалению, она их не оправдала. Был устроен изолятор, который дети постоянно ломали. Пробовали для очень дерзких, не желающих работать, варить пшеничную кашу вместо очередного блюда, но это только озлобило детей и «наказанная», как говорили дети, получала больше других от самих детей. Меня удивила их сплоченность, стойкость в защите подруг и страшная ненависть к педагогам. Я искала причину, которую не вполне выяснила, но припомнилось мне время голода и холода, увы, мы педагоги были недостаточно осторожны. Мы были одеты теплее детей, чем возбуждали их зависть. Мы говорили при них, голодных, о лепешках из дуранды, о вкусном печенье из овса или кофейной гуще... Думаю, что в других детских домах было то же. А частый перевод из одного учреждения в другое, разве не оставил след? Впечатления детства так сильны! С 1925 г. многих перевели в Собес. Кого можно — на работу. Увы, не все удержались на работе и тоже попали в Собес. Некоторых взяли родные.

В 1929 году 55-й детдом, как назывался в последнее время бывший приют на Мариинской, был соединен с 54 детдомом — бывшим Зммануиловским приютом.

Большой каменный дом был взят под школу нормальных детей, а наших перевели в старые 3 дома 155 школы.

О детях

Немного деток у меня поправилось! Думаю, что выздоровевших у меня совсем не должно было быть. Это те, которые неправильно попали ко мне. «Мои детки» — глубокой умственной отсталости, все неизлечимо больные. Прочитав эти печальные строки, многие вероятно подумают: «какой напрасный, бесплодный труд». Мне не раз приходилось слышать, что «эти дети — бремя для государства, их надо уничтожать, беспробудно усыплять». Однако обязанность наша ухаживающих за ними — облегчать страдания одних, других сделать насколько возможно трудоспособными. Труд в мастерских и сельскохозяйственный — для многих доступен, но темп труда должен быть значительно медленнее, чем у здоровых. Новое направление школы меня интересует, думаю, что часть моих деток была бы способна к чисто механическому труду на станках с предохранителями.

Вчера 9.ИИ.32г. мне рассказали, что 54 детдом переходит в Собес. Не хочу думать, что моих деток будут только призывать. Приучите их к работе, дайте им посильный труд и разумные развлечения, но не полную свободу, которая их губит.

Литература

- Айрленд В. Идиотизм и тупоумие—СПб., 1880.
- Б и н э А. Современные идеи о детях—М., 1910.
- Бинэ А. и Симон Т. Ненормальные дети.—М., 1911.
- Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка / Под ред. А. С. Грибоедова.—М.—Пг., 1924.
- Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л. С. Выготского.—М., 1924.
- Вопросы организации учебно-воспитательной работы вспомогательной школы.—Л., 1934.
- Вопросы педагогической патологии в семье и школе.—СПб., 1912.—Вып. 1—11.
- Врачебно-воспитательное заведение в Санкт-Петербурге, основанное в 1882 г. Ив. Маляревским.—СПб., 1903.
- Воспитание и обучение дефективных детей / Под ред. А. С. Грибоедова и Н. П. Казаченко-Тригорова.—Т. I—III.—Пг., 1918.
- Вспомогательная школа при Московском городском Ольгинско-Пятницком 3-м женском училище в 1912—1913 уч. году.—М., 1914.
- Вспомогательные школы.—СПб., 1909.
- Вспомогательные школы для отсталых детей / Под ред. Е. В. Герье и Н. В. Чехова.—М., 1923.
- Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию 1895—1896 гг. Секция XII.—М., 1898.
- Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т.—М., 1983.—Т. 5.
- Гиляровский В. А. К вопросу о положении ненормальных детей в России и в частности в Москве в переживаемое время.—М., 1915.
- Граборов А. Н. Вспомогательная школа.—М.—Л., 1925.
- Граборов А. Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика.—М., 1941.
- Г р а ч е в а Е. К. Беседы с сестрами-нянями о воспитании и развитии детей-идиотов и эпилептиков.—СПб., 1902.
- Г р а ч е в а Е. К. Воспитание и обучение глубоко отсталых детей.—М., 1932.
- Грачева Е. К. Приюты-школы для детей-идиотов и эпилептиков в Швеции, Франции и Германии.—СПб., 1909.
- Грачева Е. К. Руководство по занятию с отсталыми детьми и идиотами.—СПб., 1907.
- Данюшевский И. И. К спорным вопросам вспомогательной школы // Вопросы дефектологии.—1931.—№ 3(15).—С. 25—28.
- Дсмор Ж. Ненормальные дети. Воспитание дома и в школе.—М., 1909.
- Дети с временными задержками развития / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнэр.—М., 1971.
- Дефективные дети и школа / Под ред. В. П. Кашенко.—М., 1912.
- Добролюбов Н. А. Дети с медленным пониманием.—М., 1949.
- Дульси Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе.—М., 1969.
- З а б р а м н а С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения.—М., 1988.

- Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка.—М., 1939.
- Занков Л. В. Сенсомоторное воспитание во вспомогательной школе // Вопросы дефектологии.—1932.—№ 7.
- Занков Л. В., Певзнер М. С., Шмидт В. В. Трудные дети в школьной работе.—М.—Л., 1933.
- Игнатьева И. В. История организации первой вспомогательной школы в Н. Новгороде.—Н. Новгород, 1913
- Каннабих Ю. История психиатрии.—М., 1929 (репринт 1994).
- Кашенко В. П. Педагогическая коррекция.—М., 1992.
- Кашенко В. П. и Мурашев Г. В. Исключительные дети.—М., 1926.
- Ковалевский П. И. Отсталые дети—причина отсталости и борьба с нею.—СПб., 1907.
- Крюков С. Вспомогательная школа в Германии.—М., 1914. •
- Лурье Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми.—М., 1962.
- Маляревская Е. Х. Отсталые дети.—СПб., 1902.
- Медико-педагогический вестник.—СПб., 1885—1887.
- Меннель Б. Школы для умственно отсталых детей.—СПб., 1911.
- Методика воспитания и обучения умственно отсталых и физически дефективных детей / Под ред. Л. В. Занкова, П. П. Почапина, Ф. А. Рау.—М.—Л., 1930.
- Музылев Ф. И. Умственно отсталый ребенок.—М., 1932.
- Ненормальные дети в семье и школе / Под ред. А. С. Грибоедова.—М., 1914.
- Никитин Б. Дело признания идиотов и эпилептиков в Западной Европе.—М., 1911.
- Новик Ф. М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей.—М., 1939.
- Новые пути в дефектологии.—М., 1935.
- Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф.-М., 1969.
- Отчет вспомогательных классов при Смоленском втором и Ольгинско-Пятницком третьем московских городских начальных училищ за 1910/11 уч. г.—М., 1912.
- Отчет о деятельности общества психиатров в С. Петербурге за 50 лет его существования (1862-1912).—СПб., 1912.
- Певзнер М. С. Дети-олигофрены.—М., 1959.
- Первый Всероссийский съезд деятелей по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью.—М., 1922.
- Первый Всероссийский съезд деятелей по охране детства.—М., 1919, 1920.
- Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников.—М., 1962.
- Пестовская М. П., Петухова Е. С., Пестовский Н. П. Новая школьная организация с системой вспомогательного обучения.—М., 1913.
- Принципы отбора во вспомогательные школы / Под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия.—М., 1973.
- Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А. Р. Лурия.—М.—Т. I (1956), Т. II (1958).
- Резолюции Всероссийской конференции по борьбе с детской дефективностью.—М., 1921.

- Резолюции Первой Всероссийской конференции вспомогательных школ.— М.— Л., 1929.
- Резолюции по докладам Второго Всероссийского съезда социально-правовой охраны несовершеннолетних— 26 ноября— 1 декабря 1924г.— М., 1925.
- Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника.— М., 1979.
- Саймон Б. Английская школа и интеллектуальные тесты.— М., 1958.
- Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей.— СПб., 1903.
- Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей.— Киев, 1904.
- Смирнова А. Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы.— М., 1965.
- Социально-правовая охрана детей и подростков и детский дом. Материалы ко второму Всероссийскому съезду 26 ноября 1924 года.— М., 1924.
- Справочник по вспомогательной школе и по школам физически дефективных детей.— М.— Л., 1929.
- Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении).— М., 1965.— Т. 111.
- Трошин Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей.— Пг., 1915.
- Трошин Г. Я. Ненормальные дети на 1 Всероссийском съезде по вопросам народного образования (23 декабря 1913—3 января 1914).— 1914.
- Труды Первого съезда по вопросам народного образования.— Пг., 1915.— Вып. 2.
- Умственно отсталые дети и их воспитание / Под ред. С. С. Тизанова и Л. В. Занкова.— М., 1928.
- Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л. С. Выготского и И. И. Данюшевского.— М., 1935.— Вып. 1.
- Фельцман О. Б. Вспомогательные школы для психически отсталых детей.— М., 1912.
- Филипп Ж. и Бонкур П. Воспитание ненормальных детей.— М., 1911.,
- Филипп Ж. и Бонкур П. Психические аномалии среди учащихся.— М., 1911.
- Хрестоматия по истории олигофренопедагогики / Сост. Ф. М. Новик. — М., 1941.
- Школьно-санитарное дело в РСФСР.— М., 1919.
- Р и с И 8 Агпо. 5сп\уасп8тщ§е Ктс1ег— Си1еге1оН, 1912.
- СтрпбасЬ I^I. ЕзкепНа!^ оГ Р8ус1го1о§1са1 Те81т§— №\у Уогк, 1960.
- Ма 8 1 апс! К. Ъ., 8 ага 8 оп 8. В., С 1 а с! \у1 п Т. Н. Мепа1 8иьпогаН\у, В\ю1о81са1, Р8ус1\ю1о§1са1 апс! СиИига! Рас(огс— Ъе\у Уог1с, 1958.
- У/е§епег Н. О1е ЯепабШ(а1юп йег 8с1г*аспбе§;аЬеп— МипсЬеп— Ва§е1, 1963. \У е 1 8 8 К. ЪеЬр1але Гиг<1еп 1_1п1егсп1 т Йег НЦГ8с1ш1е. 1911.

Именной указатель

- Адеркас М. В. — 377
Адлер А. А. - 226, 271
Азбукин Д. И. - 10, 219, 308, 316, 340
Айрленд В. — 14, 21 (сн), 35, 36, 37, 80 (сн), 131, 132, 220, 387
Александр II — 219, 245
Алексей Михайлович — 213
Альбедиль Е. Ф. — 237
Амерлинг С. — 164
Апраксина О. — 252
Аристотель — 14 Аркин Е. А. — 297
Бабаков В. М. — 263 Баженов Н. Н. - 221, 236, 271 Баженова А. Н. — 234 Баженова Е. И. — 235, 276 Баингтон Г. — 165 Бакус Ф. Ф. — 165 Балинский И.М. — 220 Балканский А. — 370 Басов М. Я. — 325 (сн) Бар - 72
Бартхольд К. — 28, 97
Бекниль Д. — 79
Белинский В. Г. — 215
Белоус И. А. — 321
Бельом - 29, 30 390
Бенда К. Е. - 176, 177
Бенуа Е. П. — 171, 176
Бергман Е. А. —273
Бергман Э. А. — 273
Беркенгейм Г. М. — 276
Бернштейн А. Н. — 35, 221, 236, 262
Берт С. — 67
Бёттчер — 108
Бехтерев В. М. - 220, 225, 236, 242, 250, 297, 364, 375, 381
Бинэ А. - 35, 40, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 72, 75, 76 (сн), 145, 146, 148, 150, 151, 169, 172, 173, 179, 199, 233, 235, 236, 319, 387
Блан Л. — 86 Блейлер Э. — 62
Блонский П. П. — 324, 325
Блуменау Л. В. — 233 Богданов-Березовский М. В. — 378 Бонд — 171
Бонч-Бруевич (Величкина) В. М. — 271,286,287,288,290
Бонкур П. — 48, 49, 146, 147, 155, 233, 389
Боткин Я. А. — 227
Брайль — 271 Бригэм А. — 165 Бруно Д. — 17 Бурдон — 63

- Бурневиль Д. — 35, 36, 37, 43, 44, 46, 75, 91, 143, 144, 145, 226, 254, 256, 260
- Бюлер Ш. — 65, 66
- Вайзе И. Т. - 95, 96 Вайс Р. - ПО, 119, 120, 389 Ваней — 91
- Вегенер Г. - 126, 127, 389
- Вейганд В. - 35, 36, 49
- Векслер - 172, 199 Верховский Б. В. — 364 Владимир
- Святославич — 212
- Владимирский А. В. — 111, 234, 235, 281
- Власова Т. А. - 335, 347, 387
- Вознесенская Х. Ф. — 237
- Воскобойников И. И. — 263
- Вуазен Ж. - 43, 142 Вуазен Ф. - 27, 79' Вудворд С. — 165
- Вундт В. — ПО
- Выготский Л. С. — 80, 258, 303, 304, 305, 306, 307, 311, 312, 313, 314, 315, 322, 327, 328, 338, 339, 342, 352, 387, 389
- Гайс - 187 Галилей
- Галилео — 17 Гальтон Ф. — 70, 167 Гангие — 50, 51 Ганио — 164
- Ганнушкин П. Б. — 236
- Гаммерберг К. — 37, 38
- Гассман Е. — 63 Гаупт — 98 Гезелл А. — 65
- Герье Е. В. - 135, 242, 276, 281, 387
- Герофил — 15 Герцен А. И. — 215 Гетцер Г. — 65, 66
- Гжегожевская М. А. — 164 Гизе Э. А. - 250, 364, 366, 369
- Гиляровский В. А. — 377, 387
- Гиппократ — 15 Глики Ю. И. - 228, 230 Гнездилов М. Ф. — 320, 322 Годцард Г. -70, 71, 72
- Гордон —94 Горький А. М. — 294
- Городецкий И. Д. - 227, 231, 232
- Горячий П. П. — 226 Гоу С. - 165, 166, 167
- Граборов А. Н. - 234, 242, 263, 281, 289, 292, 293, 295, 297, 298, 305, 314, 316, 322, 334, 387
- Грачев К. П. - 245
- Грачев Н. — 245, 246
- Грачева Е. К. - 76, 108, 228, 233, 234, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 258, 270, 292, 355, 376 (сн), 387
- Грегор А. —64

- Грибоедов А. С. - 233, 234, 237, 250, 258, 268, 289, 292, 293, 294, 297, 316, 321, 375, 378, 383, 387, 388
- Гризингер В. — 35, 36
- Гуггенбюль И. - 27, 79, 93, 94, 97, 129, 130, 143, 161, 165
- Гюго В. - 86
- Данношевский И. И. — 319, 320, 322, 335, 387, 389
- Дарвин Ч. - 35, 70
- Дейч А. — 18
- Декроли О. - 38 (сн), 39 (сн), 49, 50, 75, 154, 155, 156, 157, 159, 273
- Демор Ж. — 40, 41, 49, 81, 154, 157, 158, 159, 233, 273, 387
- Джекобсон Д. — 189 Джонсон Д. — 175 Джордан — 171
- Диссельхофф — 28, 97
- Добролюбов Н. А. - 215, 216, 387
- Долгобородова Н. П. — 344 Долл Е. А. - 171, 176, 177 Дубасов — 261
- Дульнев Г. М. - 342, 343, 387, 388
- Духовской М. В. - 226, 270, 271
- Дэйтон — 187
- Екатерина II — 214
- Елизарова А. И. — 268, 289, 293, 294
- Енько В. А. — 227
- Еременко И. Г. — 348
- Ефремов П. — 294
- Забрамная С. Д. — 353, 387
- Забугин Ф. Д. - 234, 293, 294
- Завьялова Е. Н. — 305 Заззо Р. — 151 Залкинд А. Б. — 329 (сн)
- Замский Х. С. — 6, 355
- Занков Л. В. - 308, 316, 322, 342, 388, 389
- Захарова М. А. — 378
- Зегерт К. — 28
- Зейгарник Б. В. — 353
- Зенгельманн Х. — 28
- Зененко — 369
- Зиккингер И. - 105, 106, 273
- Златовратский Н. Н. — 226
- Иван Грозный — 213
- Иванова А. Я. — 353
- Иванова-Сердюкова Е. — 300, 301 (сн)
- Игнатий — 246, 252, 357
- Игнатъев Н. В. — 222
- Игнатъева И. В. - 280, 388
- Инграм К. — 175
- Иннокентий VIII — 16
- Иоанн Павел II — 16

- Иов - 244
 Ионеску — 163
 Исаков Н. В. — 217
 Итар Ж. - 25, 26, 27, 86,94, 142, 160
- Казаченко-Триродов Н. П. — 387
 Калашникова Е. Н. — 237
 Кальвин Д. — 16 Каннабих Ю.
 - 15, 213, 388 Каннер Л. - 171,
 177 Кащенко А. В. — 355
 Кащенко В. П. - 10, 68, 76, 233,
 234, 235, 242, 259, 260, 261, 262,
 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269,
 271, 274, 291, 292, 293, 294, 295,
 297, 355, 387, 388
 Кащенко П. П. - 221, 236, 261
 Кейн - 183 Кёлле Ф. — 46
 Кеннеди Р. - 170 Керн К. - 99
 Кеттэл — 52 Кильгорн Г. — 107
 Кирк С. А. — 171, 175 Клапаред
 Э. — 51, 52 (сн), 62, 78
 Клаусснер Л. — 34 Клименко В.
 В. — 250, 369 Клименко М. П.
 — 377 Ключевский В. О. — 212,
 244
 Ковалевский П. И. — 35, 221, 222,
 234, 257, 388
- Кожевников А. Я. — 220, 227
 Коллонтай — 382 Комарова Л. И.
 — 232, 270 Комаровская Я. Н. —
 294 Коменский Я. А. — 20, 28
 Комов В. Н. - 293, 294 Кон К.
 - 63 Конноли Д. - 129, 130
 Коновалов Н. А. — 320
 Копелянская С. Я. — 293, 294
 Корнеев И. П. — 344 Короленко
 В. Г. — 226
 Корсаков С. С. - 35, 220, 221,
 227, 236, 271
 Крепелин Э. - 35, 36, 40, 42, ПО
 Крюков С. Н, - 108, 109, 110,
 263, 265, 266 (сн), 388
 Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. —
 334,387
- Лагнер —47
 Лазурский А. Ф. — 65, 234, 236,
 257, 262, 281, 327, 380
 Ландберг Р. - 135, 136
 Лафлин Х. — 72
 Лебедев П. И. - 226
 Лебедева М.П. - 76, 87, 226, 227,
 228, 229, 271
 Лебедева Т. И. — 226
 Лебединская К.С. — 347
 Левайн — 183

- Левенфельд Л. — 77
Левин К. - 313
Лей - 49
Ленин В. И. - 7 243, 288, 292
Лере — 27, 14?
Лесгафт П. Ф. <• 225
Лилина З. И. — 268
Липман О. — 63, 64
Ломброзо Ч. — 296
Лубовский В. И. - 339, 342, 347
Луначарский А. В. — 290, 294
Лурия А. Р. - 339, 342, 388
Лурье Н. Б. - 388
Лютер М. — 16
- Мальцева Е. А. - 237, 280
Маляревская Е. Х. — 102, 223, 224,
228, 388
Маляревский И. В. — 76, 223, 224,
225, 226, 227, 232, 233, 245, 259,
387
Мамонтов Н. Е. — 222
Маньян — 39 Маркс К. -
32, 33 (сн) Мария Павловна
— 256-257 Масланд Р. Л. —
170, 389 Медведевы И. и А.
— 259 Меде В. — 63
Мейман Э. — 64
Меннель Б. — ПО, 111, 112, 113,
114, 115, 169, 233, 388
- Мержеевский И. П. - 35, 37, 76,
131, 220, 225
Минкус — 64 Мицкевич С. И. —
291 Монтессори М. — 61, 91,
160 Морель Б. - 35, 36, 38,39, 70,
167 Морозов М. С. — 233
Музылев Ф. И. - 321-322, 388
Мурашев Г. В. — 322, 388
- Невский А. А. - 329 (сн)
Нестор — 212 Нечаев А. П.
— 262 Никитин Б. — 162,
388 Никашина Н. А. — 347
Новик Ф. М. - 10, 334, 387, 388,
389
Новикова Л. А. — 339
Нойс — 43
- Оболенская-Засухина П. — 237,
238
Олсон -187
Оршанский Л. Г. - 234, 281, 297,
382
Осипов В. П. - 236, 250, 364
Остроградский А. Ф. — 249, 365
- Павел I — 243
Панина — 382

- Певзнер М. С. — 339, 340, 341, 347, 353, 387, 388
- Перейра Я. — 26, 91 Перова М. Н. - 345 Песталоцци — 25, 28
- Петерсон Р. — 65 Петр I - 213, 214 Петр III - 214 Петрова В. Г. — 342 Петухова Е.Г. — 271, 273, 388 Пиаже Ж. - 78
- Пинель Ф. 21, 22, 24, 26, 31, 142
Пинский Б. И. - 342, 343, 388 Пинтер Р. — 65
- Пиорковский Г. — 63 Пирогов Н. И. — 267 Пифагор — 15
- Платтер Ф. — 17, 18 Платон — 14 Пляц Т. - 217, 228, 259
- Пляц Ф. - 217 Плева — 261
- Попенэ П. — 72 Портеус — 151
- Постовская М. П. — 76, 162, 233, 234, 235, 237, 238, 242, 268, 271, 272, 273, 274, 279, 281, 291, 295, 296, 388
- Постовский Н. П. — 234, 235, 271, 273, 279, 388
- Почапин П. П. - 308, 388
- Правдина-Винарская Е. Н. — 339
- Предмерский В. — 164 Присман И. М. — 234, 305 Пробст И. - 28, 97 Прыжов И. Г. — 216
- Рабинович С. Я. — 234, 294, 296
- Раду Г. - 163
- Раншбург П. — 63
- Раппопорт С. А. — 364
- Рау Ф. А. - 274, 293, 377, 388
- Рид Э. - 129, 130
- Ричарде Д. — 166
- Россолимо Г. И. — 35, 63, 68, 69, 76, 227, 230, 234, 235, 236, 258, 262, 268, 271, 293, 297
- Рот В. К. - 227, 231, 236
- Рубинштейн С. Я. — 342, 343, 353, 389
- Саймон Б. — 389
- Санте де Санктис — 35, 43, 44, 46, 60, 61, 64, 68, 107, 160, 161, 235, 236, 273
- Сарасон С. Б. - 170, 171, 176, 389
- Сеген Эдуард - 27, 30, 31, 37, 79, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 142, 143, 160, 165, 166, 167, 217, 223, 224, 226, 227, 228, 389
- Сеген Эльза — 92 Селихова В. А. — 234, 291 Семашко Н. А. — 261, 290

Сенека — 14 Сен-
Симон — 86
Сербский В. П. - 35, 221, 227,
236, 271
Сеченов И. М. - 35, 221, 225, 271
Сикорские О. и Е. — 260
Сикорский И. А. — 130 (сн), 219,
260, 389
Симон Т. - 35, 40, 53, 54, 55, 56,
57, 59, 60, 61, 67, 68, 72, 75,
76 (сн), 145, 146, 148, 150, 151,
169, 233, 387
Скворцов И. П. — 232 Смидович
Л. Г. — 261 Смирнова А. Н. —
344, 388 Соллье В. - 30, 47
Соловьев И. М. — 342 Соссюр —
93 Станюкович К. М. — 226
Стасюлевич М. М. — 370 Стенли
— 189 Стоюнин П. И. - 225
Сухарева Г. Е. - 339, 340, 341, 389
Сэндвик — 187
Твиллинг В. — 129 Терветисов В.
А. — 294 Термен Л. М. — 63, 64,
72, 175 Тизар Д. — 142 Тизанов
С. С. — 389 Тимирязев К. А. —
271
Токарский А. А. — 227, 271
Торндайк Э. — 62
Тредгольд А. Е. - 171, 176, 177
Трензель Ф. — 95
Третьякова М. П. — 273
Тривус С. А. - 250, 361, 364, 369
Трошин Г. Я. - 10, 35, 42, 43, 76,
77 (сн), 101, 233, 234, 236, 237,
238, 389
Трупер И. — 116
Турчинская К. М. — 346
Тутышкин П. П. — 236, 297
Тюлье — 38, 39
Уайт — 28, 129 Уилбур Г. —
166 Уиппл Г. — 63
Унковская С. — 237
Ушинский К. Д. — 217, 221
Фальре — 27
Федор Алексеевич — 213
Фельдберг Д. В. - 234, 281, 293,
295, 297
Фельдман А. С. — 294
Фельцман О. Б. — 233, 234, 236,
274, 276, 279, 389
Ферман А. В. — 245
Фернальд В. — 71, 166
Феррю — 27, 142
Фидьов — 163

Филипп Ж. - 48, 49, 146, 147, 155, 233, 389
 Фребель — 241 Фрейд З. - 296 Френцель Ф. —
 НО Фридман Е. Ф. — 364
 Фукс А. - 108, ПО, 116, 117, 118, 119, 389
 Фэрг — 189
 Хальденванг — 28, 97
 Хебер Р. Ф. - 171, 178, 179, 180
 Циген Т. - 110
 Чернышевский Н. Г. — 215
 Чехов Н. В. - 135, 234, 238, 242, 276, 279, 387
 Шведовы А. А. и А. И. - 258
 Швецов А. И. - 377
 Шидловский К. П. — 235 Шиф Ж. И. - 342, 343, 388 Шлихтер Е. С. — 294 Шмидт В. В. - 388
 Шмидт Г. — 63 Шобер - 63
 Шостак Е. Н. - 245 Штерн В. - 62, 64, 66, 67, 110 Штецнер Г. — 99 Штольценберг — 63
 Штрумпель А. — НО
 Шуберт А. М. - 67, 68, 235, 297
 Щеглов А. - 233
 Эббингауз — 64
 Эйрес — 187
 Энгельс Ф. — 32, 33
 Эразистрат — 15
 Эразм Роттердамский — 20
 Эстарбук А. — 72
 Эскироль Ж. - 23, 24, 29, 30, 31, 86, 142
 Юдин Т. И. - 214 (сн)
 Яковенко В. И. - 35, 221, 222, 228, 229
 Яффе - 183, 184
 Deutsch A. - 19 (сн), 166 (сн)
 Gladevin T. H. - 389 Gronbach L. J. — 389

Оглавление

Об этой книге и ее авторе	5
Предисловие.....	7
Введение.....	9
Часть I	
Основные этапы развития общественной помощи слабоумным и учения о слабоумии.....	12
<i>Глава 1</i>	
Отношение к слабоумным в древности и средние века.....	14
<i>Глава 2</i>	
Влияние Великой французской буржуазной революции на отношение общества к слабоумным	21
<i>Глава 3</i>	
Активизация общественной помощи слабоумным и развитие учения о слабоумии во второй половине XIX—начале XX века.....	32
Часть II	
История воспитания и обучения слабоумных за рубежом.....	86
<i>Глава 4</i>	
Врачебно-педагогическая деятельность Э. Сегена и И. Гуггенбуля и ее роль в развитии теории и практики воспитания и обучения слабоумных	•—
<i>Глава 5</i>	
Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Германии	95
<i>Глава 6</i>	
Воспитание и обучение умственно отсталых детей в Англии	129
<i>Глава 7</i>	
Воспитание и обучение умственно отсталых детей во Франции	142
<i>Глава 8</i>	
Из истории первых мероприятий по воспитанию и обучению умственно отсталых детей в других европейских государствах (краткий обзор).....	153
<i>Глава 9</i>	
Воспитание и обучение умственно отсталых детей в США	165
<i>Глава 10</i>	
Обзор состояния воспитания и обучения умственно отсталых детей за рубежом в 70-е годы XX века	193
Часть III	
Воспитание и обучение умственно отсталых детей в России до Октябрьской революции.....	211
<i>Глава II</i>	



Борьба русской общественности за осуществление мероприятий
по призрению, лечению и воспитанию слабоумных—

<i>Глава 12</i>	
Приюты для умственно отсталых. Деятельность Екатерины Константиновны Грачевой.....	243
<i>Глава 13</i>	
Медико-педагогические учреждения для аномальных детей.	
Врачебно-педагогическая деятельность Всеволода Петровича Кащенко	259
<i>Глава 14</i>	
Вспомогательные классы и школы для умственно отсталых детей в России	269
Часть IV	
Воспитание и обучение умственно отсталых детей в СССР	283
<i>Глава 15</i>	
Установление новых принципов общественной помощи аномальным детям и борьба с организационными трудностями в осуществлении этой помощи в первые годы Советской власти (ноябрь 1917—1923).....	—
<i>Глава 16</i>	
Становление теоретических основ специальной педагогики. Мероприятия Советского правительства по организационному укреплению вспомогательной школы (1924—1931).....	302
<i>Глава 17</i>	
Ослабление специфики вспомогательной школы вследствие пороков в отборе учащихся (1931 — 1936 годы)	317
<i>Глава 18</i>	
Анализ деятельности педологов	323
<i>Глава 19</i>	
Перестройка вспомогательной школы после постановления ЦК ВКП(б) от 4. июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов».....	331
<i>Глава 20</i>	
Вспомогательная школа и олигофренопедагогика в период Великой Отечественной войны и в послевоенные годы	335
<i>Глава 21</i>	
Принципы диагностирования умственной отсталости в отечественной дефектологии и организация отбора детей во вспомогательные школы	351
Приложение	
36 лет среди больных детей (Дневник Е. К. Грачевой)	355
Литература	387
Именной указатель	390

Учебное издание

Заменяй Хананий Самсонович

УМСТВЕННО ОТСТАЛЫЕ ДЕТИ

История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до
середины **XX** века

Приложение. Дневник Е. К. Грачевой

Редактор *М. А. Степанова*

Художественный редактор *А. В. Ефимов*

Компьютерная верстка *А. Б. Владимирский*

Корректор *З. Ф. Юрескул*

Лицензия № 063331 от 05.03.94

Подписано в печать 10.08.95г. Формат 70×100/16. Бумага офсетная.
Гарнитура „Тайме“. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 3435. Тираж 10 000. Заказ 3388.

НПО „Образование“. 101000, Москва, Малый Козловский пер., 3,
Минская картографическая фабрика. 220050 Минск, ул. Володарского, 3