



Факты



ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Л. В. КОБЗАРЬ,
аспирант кафедры коррекционной педагогики
и специальной психологии ГОУ ДПО НИРО

В статье изложены основные этапы развития научных взглядов — клинических и психолого-педагогических — на такую форму аномального развития детей, как множественное нарушение. Автором отражены общие исторические тенденции и закономерности развития теории и практики обучения и воспитания детей со сложной структурой дефекта.

Ключевые слова: *система специального образования, дети с множественными нарушениями развития, гражданские права и свободы инвалидов, организация обучения умственно отсталых детей, коррекционная педагогика*

Первым из педагогов, указавших на необходимость воспитания и обучения глухих, слепых и отсталых детей, был Ян Амос Коменский, который в своей работе «Великая дидактика» писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых, отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека» [2, с. 9].

Н. Н. Малофеев в исследовании о становлении системы специального образования отмечает: «Указать истинное число людей с выраженными нарушениями в умственном и физическом развитии в древнем мире крайне сложно, однако можно предположить, что их было не мень-

ше, а возможно, и значительно больше, чем в наши дни» [5, с. 15]. Заметим, что в разные исторические эпохи численность людей с нарушениями в развитии зависела от юридического, медицинского определения того или иного нарушения, конкретной исторической ситуации, педагогических взглядов на возможности воспитания и обучения детей с различными нарушениями.

В данной работе мы будем исследовать вопрос о том, почему «вплоть до XVIII столетия различали только категории сумасшедших, слепых и глухих» [5, с. 14]. Действительно ли, воспитывая и обучая детей перечисленных выше категорий, педагоги отмечали у них только «чистый» дефект, а если нет, то как учитывали другие отклонения?

Еще в *первый период* эволюции отношений общества и государства к лицам с отклонениями в развитии, названный Н. Н. Малофеевым в разработанной им периодизации «от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости признания» [5, с. 14], в X веке в Киевской Руси существовала система монастырской благотворительности и признания. В Русских землях отношение к убогим, нищим, калекам (к ним относили людей с различными видами нарушений, в том числе множественными) было, как отмечает В. В. Морозов, «более сострадательным и терпимым», чем в Западной Европе, где в лучшем случае игнорировали, а в основном «отторгали несчастных» [6, с. 12—13].

Н. Н. Малофеев, исследуя отношение античного общества данного периода к «неполноценному меньшинству», отмечает, что, «с обывательской точки зрения, человек, лишенный разума или телесного органа, бесполезен, не имеет цены и не является объектом заботы и внимания, он скорее обуза и должен быть изгнан либо умерщвлен» [5, с. 29]. На Руси первые документы, обязывающие заботиться об убогих и юродивых, издал князь Владимир в X веке. В 996 году вышел Устав Православной Церкви, по которому Церковь была обязана заботиться о таких людях. В Начальной русской летописи, констатирует В. В. Морозов, говорилось: «Всякому убогому приходиться на княжеский двор, брать и кушанье, и питье, и деньги из казны» [6, с. 11].

Во *второй период* эволюции отношений общества и государства к лицам с отклонениями в развитии — «от осознания необходимости признания к осознанию возможности обучения слепых и глухих» [5, с. 35] — в Западной Европе распространилось церковное и светское признание, в России светская благотворительность только начинает зарождаться благодаря реформам Петра I, который в построении системы управления государством многое перенимал у западноевропейских стран, в частности у Герма-

нии и Англии. Но все реформы Петра I относительно признания убогих и калек остались только на бумаге.

Все царские особы до Екатерины II издавали указы о признании убогих, юродивых, но в жизнь они, как и указы Петра I, не претворялись. В 1775 году Екатерина II издает указ «Об учреждении Приказов общественного признания». Как отмечает Х. С. Замский, согласно этому документу, в России наконец-то «создается ряд учреждений для признания инвалидов, сирот, душевнобольных и других лиц, нуждающихся в специальных домах» [2, с. 240].

Однако коснулся этот указ в основном душевнобольных, первые учреждения для которых были открыты в 1776 году в Новгороде, в 1779 году в Петербурге и в 1785 году в Москве [2, с. 241].

В *третий период* эволюции отношений общества и государства к лицам с отклонениями в развитии — «от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности и необходимости обучения глухих, слепых, умственно отсталых» [5, с. 60] — во Франции государство и общество признают гражданские права инвалидов (глухих, слепых, умственно отсталых) на медицинскую помощь, школьное образование, обучение ремеслу.

В России при отсутствии гражданских прав и свобод инвалидов по примеру Франции открываются специальные школы. Н. Н. Малофеев и Е. Л. Гончарова отмечают, что происходит это как «ак светской благотворительности». В соответствии с реформами Александра I начинает создаваться «параллельная образовательная система для трех категорий детей с ограниченными возможностями развития» [1, с. 9]. Заметим, что исторических данных об обучении в этих школах детей с множественными нарушениями развития нет, но теории, методики, разрабатываемые педагогами того времени, позволяют предположить, что все-

Все царские особы до Екатерины II издавали указы о признании убогих, юродивых, но в жизнь они, как и указы Петра I, не претворялись.

стороннее развитие таких детей было направлено на исправление не «чистого» нарушения, а множественных.

По нашему мнению, одним из первых опытов воспитания и обучения ребенка с множественными нарушениями развития являлась попытка знаменитого французского психиатра Ж. Итара воспитать «дитя природы» Виктора. Учитель Ж. Итара психиатр Пинель, обследовав юношу, установил следующее: органы чувств не развиты, движения некоординированны и хаотичны, хорошо развита лишь хватательная функция, умственно не развит (Пинель диагностировал идиотию). Можно предположить, что часть нарушений имела биологические причины, другие явились результатом воздействия окружающей среды, в которой рос Виктор.

В основе работы Ж. Итар использовал «систему тренировочных упражнений» и достиг некоторых результатов. Х. С. Замский в своих исследованиях констатирует: «Итар не сделал Виктора нормальным человеком. Однако убедил окружающих в том, что даже глубокие идиоты не безнадежны и способны к совершенствованию. Опыт Итара был положен в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных, которые создавались в первой половине XIX века» [2, с. 26]; некоторые методические приемы, разработанные им (например, тренировочные упражнения), использовали и при коррекции других нарушений развития.

По мнению Н. Н. Малофеева, значимость первых попыток индивидуального обучения детей с нарушениями развития велика, поскольку «стало очевидным,

что таких людей можно не только призревать, но и обучать. Именно эти прецеденты положили начало новому длительному периоду эволюции отношения западноевропейского общества и государства к лицам с отклонениями в разви-

тии, заключающемся в осознании уже не только возможности, но и целесообразности специального образования» [5, с. 56—57].

Так, французский врач-педагог Эдуард Сеген, обучавший идиотов, считал, что их воспитание может быть успешным, если будет опираться на принципы, сформулированные им в виде «триады» [2, с. 104]:

Воспитание деятельности, активности — развитие двигательной способности, мышечной системы, ощущений, чувств



Такая «триада» принципов, на наш взгляд, ориентирована на всестороннее развитие ребенка, предусматривающее коррекцию не только интеллектуального недоразвития, но и двигательных, сенсорных и других отклонений.

Многие положения системы воспитания и обучения идиотов, сформулированные Э. Сегеном, актуальны и при работе с детьми, имеющими множественные нарушения развития. Среди этих положений особенно важны следующие:

- ✓ оптимистический настрой;
- ✓ вера в возможность развития этих детей;
- ✓ направленность на всестороннее развитие ребенка;
- ✓ ослабление недостатков этого развития;
- ✓ включение таких детей в трудовую и общественную жизнь [2, с. 108] (в современной формулировке — социализация).

В конце XIX века были предприняты попытки организовать обучение детей с множественными нарушениями развития:

Одним из первых опытов воспитания и обучения ребенка с множественными нарушениями развития являлась попытка знаменитого французского психиатра Ж. Итара воспитать «дитя природы» Виктора.

✓ в Германии при вспомогательных школах формируются классы для умственно отсталых детей с нарушенным слухом;

✓ в Дании открываются школы для умственно отсталых глухих детей [5, с. 63].

В России примером обращения к проблемам детей со сложными нарушениями развития является выступление врача-невропатолога Г. И. Россолимо на заседании подсекции по вопросам слабоумия II съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию (1895—1896 гг.).

В своих исследованиях Х. С. Замский приводит сформулированные Г. И. Россолимо задачи, касающиеся воспитания и обучения умственно отсталых детей, обремененных другими недугами (в современном понимании это определение можно отнести к детям с множественными нарушениями развития):

«выяснить необходимые условия прироста и возможного, хотя бы в элементарном виде, обучения идиотов, обремененных другими соматическими недугами или свободных от них;

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» [2, с. 257].

Таким образом, очевидно, что уже в то время ученые обратили внимание на проблемы детей, имеющих множественные нарушения развития, и пытались их решить. Одной из таких попыток было предложение объединить усилия психологов, физиологов и педагогов, так как они, по мнению Г. И. Россолимо, «должны быть тесно взаимосвязаны вообще и особенно при воспитании психически отсталых детей» [2, с. 257].

В *четвертый период* эволюции отношений общества и государства к лицам с отклонениями в развитии — «от права на образование трех категорий аномальных детей к пониманию обучения всех»

[5, с. 96] — Западная Европа признает право инвалидов на жизнь «в обществе культуры полезности... Подавляющее большинство детей с отклонениями в развитии (“обучаемые”) получают право на школьное образование» [1, с. 5—6].

В России в начале XX века активно развивается опыт воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями физического и умственного развития, основанный на принципах милосердия, гуманности, медико-педагогической поддержки детей и их семей (Е. К. Грачева, М. П. Постовская, В. П. Кащенко, А. Н. Граборов, Г. Я. Трошин и др.) [2, с. 261].

В Италии в начале XX века врач и педагог М. Монтессори, взяв за основу идеи Ж. Итара и Э. Сегена, разработала и успешно применила метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. Сначала по этому методу она обучала детей школьного возраста, а затем и дошкольников. Рассматривая идеи М. Монтессори, можно предположить, что ее система применялась и для обучения детей со сложными нарушениями, например, имеющими, кроме интеллектуальных, двигательные отклонения [2, с. 180; 5, с. 101; 7, с. 372—373].

Представляют интерес материалы Х. С. Замского по вопросам государственной политики ряда стран в отношении проблем детей с различными нарушениями развития.

Так, в Америке в 1930 году подкомиссия по проблемам умственной дефективности определила категорию умственно отсталых детей и разделила ее на две группы. К первой группе, как указывает Х. С. Замский, были отнесены «слабоумные дети, которые, кроме низкого интеллектуального коэффициента, характеризуются дополнительными особенностями, в частности тем, что их поведение не соответствует общепринятым нормам».

В России в начале XX века активно развивается опыт воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями физического и умственного развития, основанный на принципах милосердия, гуманности, медико-педагогической поддержки детей и их семей.

Ко второй группе относятся так называемые субнормальные дети, у которых коэффициент интеллекта ниже среднего и не сочетается «с социальной недостаточностью» [2, с. 195]. Указание на возможность сочетания умственной отсталости с дополнительными нарушениями, на наш взгляд, отражает стремление показать неоднородный характер нарушений дефективных детей и выделить его как проблему, требующую решения.

Министерство просвещения Англии в 1944 году приняло постановление «О дефективных учащихся и об управлении специальными школами», где «были определены 10 основных категорий аномальных детей: слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, нервные, эпилептики, физически ослабленные, с нарушением речи, педагогически запущенные, недоразвитые» [2, с. 155—156]. Согласно этому документу, органам народного образования на местах предоставлялось право устанавливать дополнительные категории аномальных детей к уже существующим. Полагаем, что помимо «чистых» нарушений были определены и нарушения сложного характера.

Во Франции в 1944 году правительство приняло закон о новой номенклатуре и классификации аномальных («неприспособленных») детей. Одна из категорий, указывает Х. С. Замский, — «дети, не

поддающиеся обучению и нуждающиеся в больничном уходе или специальных приютах (дети с глубокими физическими и психическими дефектами)» [2, с. 168]. Эти дети способны обу-

читься лишь в классах при психиатрических лечебницах. Можно предположить, что при таких выраженных дефектах нарушения могли быть сложными.

В 1960 году в Женеве проходила XXIII Международная конференция по народному образованию, на которой были выработаны принципы и рекомендации по

вопросу организации обучения умственно отсталых детей. Отметим, что выработанные конференцией принципы можно использовать и в организации работы с детьми, обладающими множественными нарушениями развития, так как они отражают суть решения данной проблемы:

✓ Право на образование, провозглашенное Всеобщей декларацией прав человека, распространяется на всех людей, включая и наименее одаренных.

✓ Умственно отсталые представляют для народа экономическое, социальное и культурное бремя. Значительная часть умственно отсталых могла бы быть полезными гражданами, если бы получила надлежащее образование.

✓ С целью получения образования должны быть использованы все способности умственно отсталых.

✓ Достижения в области медицины, психологии и лечебной педагогики позволяют выявить умственно отсталых детей и организовать их обучение с помощью методов, основанных на дифференциации и индивидуализации обучения.

✓ Дифференцированное обучение не должно приводить к полной изоляции умственно отсталых от общества нормальных людей» [2, с. 229].

Проблемы детей с нарушениями развития решались не только на государственном уровне. Для нас представляют большой интерес и теоретические подходы к решению данного вопроса.

Так, во второй половине XX века профессор Висконсинского университета Р. Ф. Хебер предложил свои определение и классификацию умственной отсталости, обязательными «основаниями которой являются:

✓ измерение интеллектуального уровня;

✓ измерение приспособляемости поведения;

✓ данные клинического обследования» [2, с. 199].

Основной акцент в своей классификации Р. Ф. Хебер сделал на измерении

На XXIII Международной конференции, проходившей в 1960 году в Женеве, были выработаны принципы и рекомендации по вопросу организации обучения умственно отсталых детей.

приспособляемости поведения, установив соответствующие уровни адаптации для трех возрастных групп. Р. Ф. Хебер стремился «преодолеть однородность определений умственной отсталости, ориентировку лишь на один из ее компонентов», что выразилось в предложении дополнить диагностирование личностными характеристиками и особенностями сенсорно-моторной сферы ребенка. К отклонениям в этой сфере он относит «нарушения моторной координации, снижение слуха, зрения, недостатки речи» [2, с. 200—201]. Можно предположить, что это не только стремление преодолеть однородность характеристик умственной отсталости, но и желание всесторонне изучить ребенка, выявить все имеющиеся нарушения, попытка указать на сложноструктурный характер отклонений.

Исследования олигофрении отечественными учеными позволили выявить факторы «осложненности основного показателя олигофрении — недоразвития познавательной деятельности — другими проявлениями патологии психофизического развития» [2]. Так, М. С. Певзнер первой в отечественной олигофренопедагогике определила сопутствующие олигофрении состояния, назвав их «осложненными формами олигофрении» [2, с. 374]. К таким формам автор относит:

- ✓ нарушение поведения, снижение работоспособности;

- ✓ локальные нарушения слухоречевой функции, двигательной системы, пространственной ориентации;

- ✓ нарушения личности, психоподобное поведение, нарушение моторики.

В. В. Лебединский приводит примеры нарушений, в которых умственная отсталость сочетается:

- ✓ с нарушением речи первичного характера;

- ✓ с нарушением слуха и речи первичного характера;

- ✓ с нарушением опорно-двигательного аппарата и нарушением слуха первичного характера [7, с. 206].

Это были первые попытки отечественных ученых не только выявить проблему сочетанных нарушений, но и начать исследования в этой области.

Однако, заметим, в этот период система специального образования функционировала по строго регламентированной схеме, согласно которой дети с множественными нарушениями обучались и воспитывались в учреждениях с учетом ведущего дефекта.

Анализируя *пятый период* эволюции отношений общества и государства к лицам с отклонениями в развитии — «от изоляции к интеграции» [5, с. 112], — отметим утверждение в обществе идеи «ценности развития и максимально возможной самореализации для всех», провозглашенной для всех особых детей [1, с. 5]. Одним из первых проявлений подобного отношения можно считать упразднение термина «необучаемые», поскольку, как указывает А. Р. Маллер, «была доказана возможность обучения детей» [3, с. 12], считавшихся ранее необучаемыми, к числу которых относились и дети с множественными нарушениями (сложной структурой дефекта).

Например, по данным, приведенным Н. Н. Малофеевым, в Швеции в 1994/95 учебном году действовало всего четыре типа специальных школ, один из которых — для детей с комплексными нарушениями: региональные школы (580 учащихся), государственная школа (136 учащихся) [5, с. 117].

Несмотря на то что характер комплексных нарушений не указывается, этот факт является знаменательным по причине доказанной обоснованности возможности воспитания и обучения детей с множественными нарушениями развития.

Одна из важнейших задач российской системы специального образования на данном этапе развития, как отмечают

Исследования олигофрении отечественными учеными позволили выявить факторы «осложненности основного показателя олигофрении — недоразвития познавательной деятельности — другими проявлениями патологии психофизического развития».

Н. Н. Малофеев и Е. Л. Гончарова, — «клиническое, нейрофизиологическое и психолого-педагогическое изучение детей с недостатками развития, не охватывающихся ранее государственной системой воспитания и обучения (дети со сложной структурой дефекта); на основе интеграции результатов предшествующих исследований и данных экспериментального изучения определить содержание, методы, организационные формы их обучения» [4, с. 4].

Наиболее значительные результаты, признанные в мире, получены отечественными учеными в области коррекционного обучения слепоглухих детей.

Отечественные ученые продолжили разрабатывать идеи предшественников в отношении сложноструктурного характера нарушений. Так, В. Н. Чулков в зависимости от структуры нарушения определяет три основные группы детей [7, с. 333]:

I группа — дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития: слепоглухие, умственно отсталые глухие, слабослышащие с задержкой психического развития (первичной) — *сложный дефект*. Каждое из первичных нарушений оказывает многообразное воздействие друг на друга и в результате усугубляет аномалию развития.

II группа — дети, имеющие одно существенное психофизическое нарушение (ведущее) и сопутствующее ему другое нарушение, выраженное в слабой степени, но заметно отягощающее ход развития: умственно отсталые дети с неболь-

шим снижением слуха — *осложненный дефект*.

III группа — дети с *множественными нарушениями*, имеющие три или более первичных нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка: умственно отсталые, слабовидящие, глухие дети. К множественным дефектам следует отнести и сочетание у одного ребенка ряда небольших нарушений, дающих отрицательный кумулятивный эффект: сочетание небольших нарушений моторики, зрения, слуха, выраженного недоразвития речи.

Наиболее значительные результаты, признанные в мире, получены в области коррекционного обучения слепоглухих детей (А. И. Мещеряков, И. А. Соколянский, О. И. Скороходова и др.). Наименее разработанными и изученными остаются теоретические и методические подходы применительно к детям с другими вариантами множественных нарушений [4, с. 18].

Таким образом, исторический опыт обучения и воспитания детей с множественными нарушениями развития позволяет сделать вывод о том, что знание и понимание проблем возникновения и развития системы образования для данной категории детей играет важную роль при решении теоретических и практических вопросов коррекционной педагогики. Это позволяет переосмысливать предшествующие системы обучения и находить новые пути решения обозначенных проблем.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гончарова, Е. Л.* Опорные таблицы по теме «Социокультурные контексты психологических исследований отклоняющегося развития»: метод. пособие по курсу «Специальная психология» / Е. Л. Гончарова. — М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2002. — 16 с.
2. *Замский, Х. С.* История олигофренопедагогики / Х. С. Замский. — М.: Просвещение, 1980. — 398 с.
3. *Маллер, А. Р.* Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии / А. Р. Маллер. — М.: АРКТИ, 2002. — 176 с.
4. *Малофеев, Н. Н.* Позиция ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова // Copyright © 2005—2007 «ComLib». — 38 с.

5. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом : в 2 ч. Ч. 1. Западная Европа // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. — 2000. — № 1. — 129 с. — (Электронная версия: <http://www.ise.iip.net/almanah/books/specobr/0.ht>).

6. Морозов, В. В. Антология реабилитационно-педагогического опыта : учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / В. В. Морозов. — М. : Академический проект ; Королев : Парадигма, 2005. — 288 с. — («Gaudeamus»).

7. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Н. М. Назаровой. — М. : Академия, 2005. — 400 с.

НИЖЕГОРОДСКИЙ КРУЖОК ЛЮБИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ И АСТРОНОМИИ: НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ



Б. В. БУЛЮБАШ,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры общей и прикладной
физики НГТУ им. Р. Е. Алексеева



С. М. ПОНОМАРЕВ,
кандидат физико-математических наук,
проректор, заведующий кафедрой астрономии
и истории естествознания НГПУ

Статья посвящена 120-летию Нижегородского кружка любителей физики и астрономии — первого астрономического общества России и первого в России научного общества в неуниверситетском городе. В статье анализируется основная деятельность кружка — популяризация естественнонаучного знания. Представлены комментарии к нескольким докладам, в том числе руководителя кружка С. В. Щербакова («Внечувственное в явлениях физического мира»), членов кружка Р. Штюрмера («Опыты искусственного получения дождя») и Н. А. Богославского («Жизнь под микроскопом»). Подчеркивается, что дореволюционный период истории кружка может быть охарактеризован как движение «от просвещения к науке».

Ключевые слова: метеорологические наблюдения, статистические исследования, методология научного познания, популяризация астрономии