

УДК 371.9:159.922.76–056.34

Яковлева И.М.

**ИСТОРИКО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ
И СРЕДСТВ
КОРРЕКЦИОННОЙ
ПОМОЩИ УМСТВЕННО
ОТСТАЛЫМ ЛЮДЯМ**

Ключевые слова: умственно отсталые люди, образовательные модели, коррекционная помощь умственно отсталым людям, специальное образование.

В последние десятилетия в педагогической науке происходит переосмысление целей образования и, соответственно, концептуальных подходов к определению его содержания (В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.). Этот процесс нашел свое отражение в специальном образовании (И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова и др.). В связи с этим нам представляется актуальным обобщение и систематизация исторически сложившихся подходов к определению целей и средств коррекционно-педагогического воздействия на умственно отсталых людей.

Проблема помощи лицам с нарушениями развития тесно взаимосвязана с воззрениями на человека, пониманием смысла жизни и предназначения человека, поэтому в данной статье мы попытались соотнести педагогические теории с философскими концепциями общественного развития.

На основе историко-педагогического анализа целей и средств коррекционной помощи умственно отсталым людям нами выделены следующие образовательные модели: теоцентрическая, антропоцентрическая, социоцентрическая, натуроцентрическая и интегративная. Рассмотрим цели, основные направления и средства коррекционно-педагогического воздействия в рамках каждой из них.

Одной из ранних моделей помощи умственно отсталым людям является *теоцентрическая модель*. Служители церкви первыми проявили сострадание и оказали помощь слабоумным (Х.С. Замский, П.И. Ковалевский, И.Н. Курбатова, Н.Н. Малофеев). Например, на Руси благотворительная помощь детям-инвалидам известна с X в., а во время царствования Ивана Грозного призрение детей-инвалидов

и сирот уже входило в круг задач Церковного Патриаршего приказа. В Европе были открыты приюты для слабоумных благодаря деятельности св. Викентия Павла (XVII в., приория св. Лазаря), Хальденванга (1803–1862), Й. Пробста (1816–1884), Диссельхоффа (1827–1896), К. Бартхольда (1829–1904), Х. Зенгельманна. Цель приютов – обеспечение крова и ухода, по возможности приобщение к вере, к Богу как единственно возможному пути исцеления. У слабоумных воспитывались богоугодные качества личности, такие как вера, послушание, смирение, воздержание, аскетизм. Этому способствовала повышенная внушаемость людей с нарушениями интеллектуального развития, достаточно сохранная способность к подражанию. Служители приютов помогали им постигать традиции христианства. Средства воспитания – молитва, исповедь, пост – были обращены прежде всего к эмоционально-чувственной сфере личности, нацелены на развитие религиозных, нравственных и эстетических чувств, переживаний, образов.

В начале XX в. в Германии теоцентрическая модель распространилась и в педагогические учреждения, где обучались дети с легкой умственной отсталостью. Вспомогательная школа признавалась школой воспитания (Г. Кильгорн, 1899), основной целью которой было воспитывать детей нравственно религиозными, приучать к прилежанию и порядку, образовательная задача отодвигалась на второй план. Е.К. Грачева, изучавшая опыт организации учреждений для умственно отсталых в Швеции и Германии в этот период, отмечала: “Молись и трудись!” – вот основа воспитания умственно отсталых детей» [4, с. 148].

В настоящее время в ряде стран мира (Германия, Италия, США и др.) суще-

ствуют учреждения помощи умственно отсталым детям, в которых реализуется теоцентрическая модель образования. Многие семьи, имеющие детей с умственной отсталостью, находят опору в религии. Роль религиозного образования состоит в том, чтобы ребенку и взрослому с умственной отсталостью открылся доступ к религиозному измерению его существования и через него он мог бы прийти к осмысленной ориентации в мире, найти связь с основополагающими понятиями, такими как «надежда», «Родина», «внутренняя защищенность» (О. Шпек). Религия обеспечивает признание ценности человека, в том числе имеющего умственную отсталость, уважение к его родителям как подвергающимся испытанию, духовную поддержку, провозглашает страдание как ценность.

Со второй половины XIX в. в образовании широкое распространение получила «теория полезности». Согласно этой теории воспитание рассматривалось как подготовка человека к жизни в обществе, выполнению определенных социальных ролей. Цели воспитания определялись потребностями общества, а человек рассматривался как средство достижения и удовлетворения этих потребностей. К числу основных средств воспитания относилось приучение человека к требуемым образцам поведения, соответствующим заданной социальной роли. Эта образовательная модель получила название *социоцентрической*.

В рамках социоцентрической модели умственно отсталый человек рассматривался в первую очередь в аспекте рентабельности и социальной полезности. Цели воспитания детей с нарушением интеллектуального развития были чрезмерно ориентированы на возможность использования их в рабочем и производственном процессе с

тем, чтобы хотя бы частично окупить затраты на их содержание и обучение, а также на сглаживание особенностей, которые отличают их от нормально развивающихся. Для тяжело умственно отсталых детей цели воспитания сводились к овладению навыками самообслуживания с тем, чтобы снизить затраты на их содержание.

Эти идеи наиболее полно отражены во взглядах Альфреда Бинэ (1857–1912), который критерием хорошего воспитания считал увеличение производительности труда индивида на пользу общества. Основным показателем учебного процесса А. Бинэ считал степень приспособленности индивида к окружающей среде. На его взгляд, обучение должно активизировать ученика, сделать его деятельным, работоспособным, умеющим мыслить и творить.

Ярким отражением социоцентрической модели явилась распространившаяся в США теория нарушения адаптационного поведения (Е.П. Бенуа, Е.А. Доллом, С.Б. Сарасон, А.Е. Тредгольд, Р.Ф. Хебер). В качестве основного или единственного критерия умственной отсталости рассматривалось нарушение способности личности справляться с «природными и социальными требованиями среды», поэтому основной целью всей работы с этими детьми являлась модификация и адаптация их поведения – подготовка к борьбе за существование путем формирования полезных социальных привычек, позволяющих жить и трудиться в обычной среде. Средствами воздействия на умственно отсталых стали активизация их жизни, вовлечение в широкие контакты с окружающими, нормализация отношений к ним окружающих. Интеграция с нормально развивающимися сверстниками явилась наиболее благоприятной формой, удовлетворявшей этим средствам.

Социоцентрическая модель получила распространение в СССР в 20-е гг. XX в. Цели воспитания детей с нарушением интеллектуального развития уточнялись в ходе дискуссий. Так, А.Н. Граборов высказывал свои взгляды об «определенном понижении общественных импульсов» у умственно отсталых и о том, что нужно их воспитывать как социально нейтральных личностей, которые не будут мешать строить другим лучшее будущее. Л.С. Выготский, критикуя такую позицию, указывал, что неправомерно таким образом ставить цели воспитания, ограждая эту категорию детей от участия в жизни общества. «Жизнь бесконечно сложна и дифференцирована; в ней всегда может найтись место для активного, а не нейтрального ребенка даже пониженной одаренности. В самом же отсталом ребенке есть все для того, чтобы стать активным участником социальной жизни» [2, с. 24]. К 1924 г. цели воспитания были сформулированы следующим образом: «...формирование социально полезного члена рабочего коллектива и сознательного гражданина из умственно отсталого ребенка, не нашедшего себе места в стенах нормальной школы. Путем к достижению этого является целевая установка на развитие правильных социальных навыков» [7, с. 124].

Признавая общность с массовой школой основной цели воспитания, вспомогательная школа при построении учебных программ особенно подчеркивала «принцип утилитарности». Выдвижение этого принципа привело к утверждению необходимости «сократить количество материала до возможного минимума». Вместе с тем предполагалось важным воспитание у детей классового пролетарского сознания, выработка классовой пролетарской принадлежности, а также

развитие навыков самостоятельности, организационных умений, коллективизма.

Средством воспитания социальных навыков у умственно отсталых детей было признано предотвращение отрицательных влияний среды, помещение в учреждения общественного воспитания для длительного систематического педагогического воздействия. «Здесь, живя в условиях, соответствующих его природе, при своевременной поддержке педагога, умственно отсталый, постепенно, последовательно ориентируясь в окружающем, приспосабливается к жизни, получает ряд практических навыков, усваивает нормы общественного поведения и, закончив профессиональное образование, выходит в жизнь достаточно вооруженным» [3, с. 22–23].

Итак, в рамках социоцентрической модели образования выдвигались одинаковые цели, но средства их реализации в разных странах существенно отличались.

Появление *антропоцентрической модели* образования связано с зарождением в обществе гуманистических взглядов на человека и его предназначение. Согласно этой модели человек рассматривается как существо самоценное, обладающее активностью, разумом и свободой, и, соответственно, люди с нарушениями в развитии – настолько же ценными для общества, как и нормально развивающиеся, независимо от того, какую пользу обществу они могут принести. Цели воспитания значительно шире, они предполагают всестороннее развитие личности в противовес идеям утилитарного воспитания, хотя они не исключают формирование у умственно отсталых социальных навыков.

В XIX в. важное значение для развития антропоцентрической модели имел

опыт воспитания умственно отсталых в лечебно-педагогических учреждениях (Д. Бурневиль, И. Гуггенбюль, Ж. Итар, Э. Сеген), который показал, что достигнуть уровня развития нормально развивающихся людей они не могут, но возможно значительно продвинуть их в развитии и адаптировать к жизни в обществе. Были предложены эффективные средства коррекционно-педагогического воздействия на умственно отсталых.

К сторонникам антропоцентрической модели образования можно отнести П. Бонкура, Й.Т. Вайзе, Е.К. Грачеву, Ж. Демора, Зиккенгера, Б. Меннеля, Ж. Филиппа, А. Фукса и др.

Известный ученый, педагог В.П. Кащенко в своих трудах призывал изучать ребенка по возможности во всей полноте его особенностей и черт и всесторонне его развивать. В области умственного воспитания он ставил задачу не столько дать детям те или иные сведения и знания, но и пробудить желание их получать.

Значительный вклад в развитие целей и средств воспитания умственно отсталых детей был внесен известным советским психологом Л.С. Выготским. Он утверждал взгляд на умственно отсталого человека не с точки зрения дефекта, а с точки зрения возможностей его развития и социализации. Культурно-историческая концепция развития высших психических функций, разработанная Л.С. Выготским, рассматривает развитие личности как процесс освоения культуры. «Сущность культурного развития... заключается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для этого овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции является всегда производным и обусловленным развитием

личности в целом» [11, с. 161]. Л.С. Выготский, выдвигая на первый план задачу развития, приобщения умственно отсталых к культуре, сделал важный шаг в развитии представлений о средствах коррекционного воздействия на эту категорию детей, предлагая развивать высшие психические процессы, что ранее считалось невозможным. Положение Л.С. Выготского о единстве биологических и социальных факторов в развитии человека позволило преодолеть противостояние антропоцентристов и социоцентристов, что создало предпосылки для появления новых образовательных моделей, которые интегрировали положительное в каждой из этих теорий.

В первой половине XX в. существовали также взгляды, что каждый ребенок с нарушением развития своеобразен, отличается неповторимой индивидуальностью, непредсказуемостью развития и в связи с этим нецелесообразно их объединение для совместного обучения. Умственно отсталые дети рассматривались как нормальные дети, но от природы обладающие пониженными способностями» [1, с. 23].

Некоторые западные дефектологи утверждали, что развитие умственно отсталых детей не происходит и не может происходить по каким-либо объективным законам, так как у каждого такого ребенка особая, неповторимая картина нарушения, совершенно своеобразное развитие, которое не зависит от внешних условий и совершается спонтанно в пределах обособленной индивидуальной природы ребенка.

«При таком взгляде развитие умственно отсталого ребенка представляется как неподдающееся систематическому изучению. Оно якобы абсолютно лишено общности с развитием не только нормального, но и аномального ребенка. Отсюда вывод о нецелесообраз-

ности создания общественной системы обучения и воспитания умственно отсталых детей и даже об абсолютной невозможности существования специальных школ: ведь каждый умственно отсталый олигофрен – существо обособленное, ничего общего не имеющее с другим умственно отсталым» [5, с. 9–10].

Эти взгляды отражают *натуροцентрическую модель*, которая опирается на признание врожденных человеческих качеств. Образование в ней понимается как создание необходимых условий для роста и развития способностей, заложенных от рождения. Цель воспитания – следование природе человека. Средства воспитания подбираются с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, а результат воспитания предопределен природой человека. Идеи, заложенные в эту модель, подчеркивают важность учета в процессе образования и воспитания натуры человека и условий окружающей его среды, что ориентировано на сохранение самобытности человека, его индивидуальности, природных качеств. Однако в данной модели не уделяется должного внимания возможности влияния общества на человека и способности человека к сознательному изменению и преобразению себя, в то время как сторонники антропоцентрической модели утверждали, что «нужно искусственно добиваться того, в чем отказала ребенку природа» [там же, с. 10].

В настоящее время мы видим продолжение идей натуροцентрической образовательной модели в инклюзивной педагогике, которая рассматривает каждого ребенка с нарушением развития как индивидуальность. Социальное сближение особого ребенка и обычных детей не означает пренебрежения индивидуальными, сущностными особенностями участников процесса инклюзии. Здесь важно сохранение своеобраз-

зия, уникальности, различия каждого. Инклюзия исходит из позиций общей педагогики, которая ориентирована на ребенка с учетом его индивидуальных образовательных потребностей.

Современную образовательную модель можно обозначить как *интегративную*, так как она выбирает из вышеперечисленных моделей цели, основные направления и средства коррекционно-педагогического воздействия на умственно отсталых людей и дополняет их в соответствии с современным уровнем развития человековедческих наук.

В современной образовательной модели реализуется гуманистический подход к развитию, обучению и воспитанию умственно отсталых детей. В ней, как и в антропоцентрической и натуроцентрической моделях, признается самоценность, самодостаточность, уникальность и универсальность личности человека с нарушением интеллектуального развития во всех аспектах ее бытия, во всех параметрах ее внешнего и внутреннего мира, необходимость создания совокупности условий для наиболее полного развития и самореализации.

Согласно этой модели приоритетное значение придается развитию личности умственно отсталого ребенка, формированию его как субъекта своего жизненного пути. Формирование социальных умений и навыков, выдвигающееся как цель образования в социоцентрической модели, выступает в качестве условия, необходимого для ощущения воспитанником своей самодостаточности, а образование – как необходимое условие развития. Трудовая деятельность важна не только как показатель самодостаточности и самореализации умственно отсталого человека, но и как средство дальнейшего развития его личности.

Цели обучения и воспитания умственно отсталых людей на современном этапе дифференцируются в зависимости от возраста и степени снижения интеллекта и интегрируют цели описанных выше образовательных моделей.

Для детей дошкольного возраста основными целями специального дошкольного воспитания являются «создание условий для развития эмоционального, социального и интеллектуального потенциала ребенка и формирование его позитивных личностных качеств» [6, с. 9], для детей школьного возраста – разностороннее развитие личности, подготовка воспитанников к непосредственному включению в жизнь, в трудовую деятельность в условиях современного производства, коррекция всей личности, воспитание таких черт характера и всей личности в целом, которые помогут выпускникам стать полезными членами общества [10, с. 3–4]; для взрослых умственно отсталых – психолого-педагогическая поддержка, включение в доступную трудовую деятельность, освоение социальных компетентностей, которое реализуется через систему непрерывного образования; для людей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью – открытие доверия к жизни, формирование системы жизненно необходимых навыков [9], формирование жизненной позиции.

В интегративной модели образования можно выделить следующие средства коррекционно-педагогического воздействия на умственно отсталых людей: развитие психомоторики и сенсорных процессов, оздоровление нервной системы воспитанников и укрепление всего организма в целом, труд как средство коррекции и развития, коррекция и развитие ведущих и типичных видов деятельности, коррек-

ция высших психических процессов в различных видах деятельности, решающая роль воспитания, коррекционно-педагогическое воздействие через коллектив, ведущая роль педагога, включение родителей в коррекционно-педагогический процесс.

Мы полагаем, что проведенный анализ позволит с новой точки зрения взглянуть на развитие целей и средств коррекционно-педагогического воздействия на разных этапах помощи людям с нарушением интеллектуального развития.

Литература

1. *Брайан, С.* Английская школа и интеллектуальные тесты / С. Брайан. М., 1958.
2. *Выготский, Л.С.* К психологии и педагогике детской дефективности / Л.С. Выготский // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: сб. статей и материалов / под ред. Л.С. Выготского. М., 1924.
3. *Граборов, А.Н.* Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей) / А.Н. Граборов. Л., 1925.
4. *Грачева, Е.К.* Руководство по занятию с отсталыми детьми и идиотами / Е.К. Грачева. СПб., 1907.
5. *Долгобородова, Н.П.* Воспитание учащихся вспомогательной школы / Н.П. Долгобородова, Н.А. Лялин, И.Д. Пик; под ред. Л.В. Неймана. М., 1968.
6. *Екжанова, Е.А.* Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. М., 2003.
7. *Ефремов, П.Я.* Ближайшие задачи социально-правовой охраны несовершеннолетних в деле воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей / П.Я. Ефремов // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: сб. статей и материалов / под ред. Л.С. Выготского. М., 1924.
8. *Леднев, В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. М., 1991.
9. *Маллер, А.Р.* Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. М., 2003.
10. Программы специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений VIII вида: сб. 1 / под ред. В.В. Воронковой. М., 2000.
11. *Психология личности. Тексты* / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М., 1982.