

С.Я.РУБИНШТЕЙН

Психология умственно отсталого школьника

Допущено Министерством просвещения СССР в качестве учебного пособия для студентов педагогических институтов по специальности № 2111 «Дефектология»

Издание третье, переработанное и дополненное

МОСКВА «ПРОСВЕЩЕНИЕ» 1986

ББК 74.3 Р82

Рецензент: кафедра олигофренопедагогики дефектологического факультета МГПИ им. В. И. Ленина (завед. кафедрой кандидат педагогических наук М. Н. Перова)

Сусанна Яковлевна Рубинштейн ПСИХОЛОГИЯ УМСТВЕННО ОТСТАЛОГО ШКОЛЬНИКА

Зав. редакцией Г. И. Воскресенский Редактор И. В. Жуков

Х\ди/кественный редактор Г. С. Студенкина Технический редактор Е. С. Юрова Корректор В. И. Громова

ИБ № 9093

Сдано в набор 19.04.85. Подписано к печати 28.11.85. Формат 60х90/16. Бум. кн. жури. оючесгв. Гариит. Литературная. Печать высокая. Усл. печ. л. 12. Усл. кр.-отг. 12. Уч.-изд. л. 13,9-?. Тираж 31000 экз. Заказ 4143. Цена 80 коп.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Просвещение» Государственного комитета РСФСР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 129846, Москва, 3-й проезд Марьиной роши, 41.

Областная типография, 160001, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 3.

Рубинштейн С. Я.

Р82 Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1986. — 192 с.

В первой части книги рассматриваются общие вопросы психологии умственно отсталого ребенка. В этой связи, в частности, дается психологическая характеристика учащихся вспомогательной школы и освещаются особенности их высшей нервной деятельности.

Во второй части автор останавливается на особенностях познавательных процессов (ощущения, восприятия, речь, мышление, память) умственно отсталых учащихся. В третьей части раскрываются особенности формирования личности учащихся вспомогательных школ. Рассматриваются вопросы формирования характера, самооценки.

Существенное внимание автор уделяет описанию методов исследования психики (психических процессов и личности).

Книга рассчитана на студентов дефектологических факультетов педагогических институтов и может быть использована учителями вспомогательной школы.

430900000—233
103(03)—86

_____ 80—86

ББК 74.3

Введение

Предмет психологии умственно отсталого ребенка. Место этой дисциплины в ряду других смежных дисциплин.

Психология умственно отсталого ребенка — это одна из отраслей психологии, которая изучает специальный объект — ученика вспомогательной школы. Поэтому ее иногда называют специальной психологией. Студенты-дефектологи изучают разные курсы специальной психологии, соответствующие их специальности. Так, например, сурдопедагоги изучают психологию глухого ребенка. Курс специальной психологии для олигофренопедагогов — психология умственно отсталого ребенка. Этот курс основывается на данных общей психологии, но существенно от нее отличается. Общая психология изучает психические процессы и свойства личности взрослого нормального человека, а предмет изучения специальной психологии для олигофренопедагогов — *своеобразие психического развития умственно отсталого ребенка*.

Какова бы ни была причина умственной отсталости ребенка, как бы тяжела ни была болезнь его нервной системы (даже если болезнь прогрессирует), наряду с распадом происходит и развитие. При разных поражениях нервной системы развитие происходит по-разному. Именно своеобразие психического развития умственно отсталых детей, а также особенности развития разных групп этих детей являются предметом психологии умственно отсталого ребенка.

Первая часть данного курса содержит разделы, которых нет в курсе общей психологии. Таковы, например, следующие разделы:

а) определение понятия «умственная отсталость»; б) развитие психики умственно отсталого ребенка; в) психологическая характеристика состава учащихся вспомогательных школ; г) патология высшей нервной деятельности умственно отсталых детей; д) методы экспериментально-психологического исследования детей.

Вторая и третья части курса строятся аналогично курсу общей психологии. Но в то время как общая психология изучает психические процессы (ощущения, восприятия, память, мышление) взрослого нормального человека, в данном курсе (вторая часть) изучаются *особенности* ощущений, восприятий, памяти, мышления и других психических процессов умственно отсталого ребенка. Точно так же в третьей части излагаются особенности эмоционально-волевой сферы, характера, личности умственно отсталого ребенка.

Психология умственно отсталого ребенка граничит с рядом смежных дисциплин и частично использует их данные. Прежде всего она тесно связана с *детской психологией*, изучающей особенности психического развития детей на разных возрастных этапах: младенчество, преддошкольный и дошкольный возраст, младший школьный, подростковый и юношеский возраст. Чтобы лучше изучить особенности психического развития умственно отсталого ребенка, необходимо сравнить его с нормальным сверстником. Поэтому психология умственно отсталого ребенка использует данные детской возрастной психологии. На настоящем этапе развития специальной психологии накоплены главным образом сведения об умственно отсталом школьнике. В дальнейшем же, разумеется, предстоит подробно изучить и другие возрастные этапы.

Важнейшее значение для понимания особенностей психического развития умственно отсталых детей имеет правильное понимание проблемы происхождения и развития психики, изучаемой общей и детской психологией.

Вторая смежная с психологией умственно отсталого ребенка дисциплина — это *детская психиатрия*, изучающая различные заболевания психики ребенка, их причины, проявления, последствия и методы лечения. Из детской психиатрии можно почерпнуть много полезных сведений об особенностях психики детей, перенесших те или иные заболевания нервной системы. Однако предметы изучения обеих этих наук существенно отличаются. Психология умственно отсталого ребенка изучает особенности и закономерности психического развития ребенка, перенесшего болезнь или ее приступы, а детская психиатрия изучает причины, закономерности протекания и методы лечения самой болезни. Проще говоря, врач-психиатр интересуется тем, почему ребенок заболел, каково его состояние, как его вылечить, а педагог и психолог думают о том, как этого перенесшего болезнь ребенка воспитать, обучить, подготовить к участию в трудовой жизни. Но чтобы воспитывать и обучать, педагог и психолог должны знать, каковы последствия той или иной болезни, т. е. знать детскую психиатрию.

Очень важно дефектологам-олигофренопедагогам учитывать основную тенденцию современной советской психиатрии детского возраста к максимальной дифференциации психически неполноценных детей по этиологическим признакам, т. е. по причинам, а также по формам течения заболеваний.

Учащиеся вспомогательных школ вовсе не представляют собой

однородной массы обучаемых олигофренов. Современная психиатрия различает множество разных форм олигофрении. Кроме того, во вспомогательных школах обучаются (и должны обучаться) многие дети не олигофрены, т. е. такие, у которых умственная отсталость возникла в результате различных видов заболеваний головного мозга, перенесенных в дошкольном возрасте. Глубокое знание этих различных групп умственно отсталых детей помогает найти дифференцированные пути коррекции и компенсации патологии их психического развития. Индивидуальный подход при обучении и воспитании психически неполноценных детей, понимание их особенностей и поиски соответствующих методов воспитания и обучения просто немыслимы без знания психиатрии детского возраста. В последние два-три десятилетия содружество детской психиатрии и дефектологии по ряду причин несколько ослабело. Оно должно быть восстановлено молодыми кадрами.

Наиболее тесная связь и взаимозависимость имеется между психологией умственно отсталого ребенка и *олигофренопедагогикой*. Как известно, олигофренопедагогика изучает содержание и методы воспитания и обучения умственно отсталых детей. **Но** чтобы знать, чему обучать, и найти наилучшие методы и приемы воспитания и обучения, олигофренопедагогу необходимо знать особенности психики учеников вспомогательной школы, т. е. знать психологию умственно отсталых детей.

Необходимость индивидуального подхода к умственно отсталым детям при их обучении и воспитании очень велика. Так, например, при плохом усвоении материала одному ученику можно предложить дополнительные занятия, а другому можно посоветовать больше отдыхать. Анализируя ошибки учащихся, допускаемые ими в письменных работах, нужно уметь отделить ошибки, обусловленные недостаточным усвоением правил орфографии, от ошибок, обусловленных последствиями болезни (бывают и такие, как это видно из данных психологии). При определении размера домашних заданий и при повторении учебного материала необходимо знать особенности памяти умственно отсталых учащихся. Чтобы подготовиться к занятиям, возможно доходчивее объяснить новый учебный материал, подобрать наиболее подходящие наглядные пособия к уроку, следует учесть особенности восприятия умственно отсталых детей.

Многие непонятные на первый взгляд странности в поведении учеников (замкнутость, обидчивость, вспышки возбуждения, дурные привычки и т. д.) учитель может понять и устранить, зная особенности эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей.

Практическое значение психологии умственно отсталого ребенка для учителей вспомогательных школ очень велико. Почти в каждом разделе своей работы олигофренопедагог использует полученные при изучении этого курса знания. Но связь психологии умственно отсталого ребенка с олигофренопедагогикой вовсе не носит одностороннего характера. Обобщая большой фактический

материал опыта учителей, характеризующий трудности обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы, можно сделать выводы об особенностях психики этих учащихся. Так, например, выявляя специфические трудности усвоения речи, арифметики, профессиональных умений, можно с большой достоверностью установить различные особенности психического развития этих учащихся, уяснить, что именно лимитирует их дальнейшее развитие.

* **

Воспитание и обучение умственно отсталых детей во вспомогательных школах — гуманное, благородное дело. Без специального воспитания и обучения эти дети могли бы стать беспомощными, бесполезными инвалидами, а иногда и нравственными уродами. Школа дает детям необходимые знания и умения, способствует преодолению либо компенсации нарушенных психических функций, стимулирует дальнейшее психическое развитие, помогает стать полноценными членами семьи и общества. Чтобы справиться с такими трудными задачами, учитель вспомогательной школы должен уметь понять внутренний мир ребенка, его стремления и реальные возможности. В этом ему может помочь знание психологии умственно отсталого ребенка.

Воспитание и обучение детей, психическое развитие которых затруднено из-за поражения головного мозга, требует особенно большого педагогического мастерства, особых, искусных методов. Поэтому изучение способов воспитания и коррекции недостатков этих детей оказывается иногда полезным для теоретического и методического углубления общей педагогики и психологии.

Глава 1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ»

Теоретическое и практическое значение определения понятия «умственная отсталость». Анализ существенных признаков этого понятия.

Правильное определение понятия «умственная отсталость» имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Теоретическое значение такого определения состоит в том, что оно способствует более глубокому пониманию сущности аномального психического развития детей.

Каждая наука заинтересована в правильном определении предмета ее исследования. Неясное определение предмета приводит к расплывчатости, неопределенности научных исследований в области данной науки. Ошибочное толкование понятия «умственная отсталость» неправильно ориентирует ход научных поисков и исследования в патопсихологии, способствует неправомерному расширению либо сужению состава изучаемых детей.

Нарушения и особенности развития психики у детей могут быть очень разнообразны. Поскольку в данном курсе освещаются закономерности психического развития умственно отсталого ребенка, следует с самого начала четко определить понятие «умственная отсталость», обозначить тот тип аномального психического развития, который подлежит изучению. Дать правильное определение понятия «умственная отсталость»—значит объяснить причину этого состояния и выделить его наиболее существенные признаки.

Не менее важно практическое значение правильного определения понятия «умственная отсталость». Для умственно отсталых детей создана специальная система обучения, сеть специальных школ и детских домов. Все умственно отсталые дети должны обучаться не в массовых, а в так называемых вспомогательных школах. От правильности и четкости определения понятия «умственная отсталость» зависит судьба многих детей. Если определение будет ошибочным или расплывчатым, трудно будет правильно решить, какого ребенка следует отнести к числу умственно отсталых. Это значит, что трудно будет решить и то, в какую школу его направить—в массовую, вспомогательную или еще какую-нибудь, например в школу для алаликов, тугоухих и т. д.

Правильный отбор во вспомогательные школы важен не только для детей и их родителей, но и для правильной организации школьной сети.

Если ребенок, который не является умственно отсталым, но только некоторыми своими особенностями похож на него, направляется во вспомогательную школу, он лишается своевременного общего образования, страдает от того, что учится в иной, особой школе, не в такой, в какой учатся его товарищи по дому. Это наносит тяжелую психическую травму не только ребенку, но и его родителям.

Кроме того, следует иметь в виду, что обучение ребенка во вспомогательной школе обходится государству намного дороже.

Но не менее тяжела ошибка другого порядка. Если ребенка, который должен быть отнесен к числу умственно отсталых, направляют в массовую школу, он оказывается в числе хронически неуспевающих учеников, начинает ненавидеть учение и мешать работе класса. Такие ученики становятся обычно не только неуспевающими, но и недисциплинированными.

Правильный отбор способствует тому, что дети с отклонениями и дефектами психического развития после окончания вспомогательной школы становятся в ряды трудящихся, могут жить нормальной жизнью среди окружающих их людей.

Оставление умственно отсталого ребенка в массовой школе (это происходит большей частью по настоянию родителей) приводит к отрицательным результатам. У некоторых детей в этих условиях возникает отрицательная направленность личности, и даже асоциальное поведение.

Если присмотреться к описаниям так называемых «трудных подростков», то легко заметить, что в подавляющем большинстве случаев они формируются из числа плохо успевающих в младших классах учеников.

Вопрос о том, что является причиной такого явления и что следствием, будет рассматриваться дальше. Сейчас этот вопрос некоторыми авторами рассматривается как дискуссионный.

Несомненно лишь то, что правильный отбор детей во вспомогательные (и иные специальные школы) имеет очень большое значение.

Как же решается на данном этапе вопрос о причинах и сущности умственной отсталости?

Причиной умственной отсталости является поражение головного мозга ребенка (недоразвитие плода, болезнь, ушиб и т. д.). Однако не всякое поражение головного мозга ребенка приводит к стойкому нарушению его познавательной деятельности. В некоторых случаях таких тяжелых последствий может и не быть.

Рассмотрим определение понятия «умственная отсталость».

Умственно отсталым, называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного).

Для анализа этого определения необходимы некоторые пояснения.

1. Рассмотрим содержание первого пояснения. Во время обсуждений неуспевающего ребенка можно иногда услышать такие высказывания: «Что же он, по-вашему, олигофрен?»—«Нет, он просто органик, он со временем выправится». Такие формулировки могут создать у неспециалистов впечатление, будто олигофрения—это нечто отличное от органического поражения головного мозга. В действительности при олигофрении имеет место более тяжелое, более тотальное органическое поражение головного мозга (наследуемое или приобретенное). Когда говорят, что «это просто органик», имеют в виду не столь тотальное поражение, которое может быть компенсировано несколько, быстрее.

Могут быть и такие локально обусловленные признаки органического поражения головного мозга, которые не так быстро компенсируются, либо даже остаются не вполне компенсированными на протяжении всей жизни. Таковы, например, недостатки пространственных представлений, а также нерезко выраженные дефекты речи.

При соответствующем разумном выборе профессии человек с недоразвитием пространственных представлений может стать крупным специалистом в какой-либо области. Однако при этом он может, например, заблудиться в многоэтажном доме или в переулках города.

Речевое недоразвитие, особенно если с ребенком проведена логопедическая работа, может вовсе не отразиться на устной речи подростка и юноши, не помешать ему читать и понимать любой текст. Однако может оказаться, что он всю жизнь будет допускать ошибки в письменной речи.

2. Второе пояснение относится к тому, что в определении подчеркивается только нарушение познавательной деятельности и ничего не сказано об эмоциональной сфере детей.

Но определение умственной отсталости выросло из практики. Основная деятельность детей школьного возраста—учебная, познавательная. Если часть детей этого возраста не в состоянии усвоить обычную учебную и трудовую программу массовой школы, для них должно быть организовано обучение в школах иного типа.

Ребенок, отличающийся даже серьезными отклонениями в эмоционально-волевой сфере, но без труда усваивающий учебную и трудовую программу массовой школы, не рассматривается как умственно отсталый. Поэтому при определении умственной отсталости на первый план выступает нарушение (или очень плохое развитие) именно познавательной деятельности. Из этого не следует, что у умственно отсталых детей недоразвита или нарушена только познавательная деятельность, а эмоционально-волевая сфера такая же, как у здоровых детей.

В различных главах этого пособия будут описаны признаки недоразвития либо патологического развития эмоций, воли, характера. Следовательно, можно было бы в определении понятия «ум-

ственно отсталый ребенок» внести суждение о нарушении либо недоразвитии всей психической деятельности. Однако это могло бы привести к неоправданному расширению состава учащихся вспомогательных школ за счет эмоционально-неустойчивых, эмоционально-неадекватных детей. Поэтому, хотя у умственно отсталых детей нарушена не только познавательная деятельность, но и многие иные стороны психического развития, вернемся все же к данному выше определению, т. е. к указанию на то, что главной особенностью детей, для которых нужны вспомогательные школы, является нарушение их познавательной деятельности.

3 И наконец, третье пояснение. Даже наиболее больные неполноценные дети развиваются. О каждом ребенке можно сказать, что он пока недоразвит, что не исключено его дальнейшее развитие. Однако термин «недоразвитие» многозначен. Так можно обозначить задержку темпа психического развития, при которой можно предполагать, что в ближайшем будущем за два-три года ребенок догонит сверстников. Когда же используется термин «нарушение», предполагается значительная тяжесть недоразвития. Речь идет о дефекте, при котором без вспомогательной школы школьнику в будущем едва ли удастся стать в ряды трудящихся.

Однако, несмотря на тяжесть дефекта, не может быть уверенности в его необратимости. Прогресс медицины и компенсаторные силы детского организма могут многое изменить. Важно лишь подчеркнуть, что при определении понятия «умственная отсталость» речь идет не о кратковременной задержке темпа психического развития, а о довольно длительном его нарушении. Поэтому вернемся к данному выше определению умственной отсталости.

Если мы проанализируем это определение, то увидим, что утверждать факт умственной отсталости можно лишь при сочетании всех указанных в нем признаков.

В жизни мы встречаем детей, которые производят впечатление умственно отсталых. Поэтому возникает сомнение в том, смогут ли они начать либо продолжать обучение в массовой школе. Указанное впечатление может производить, например, слабослышащий ребенок.

Слабослышащий ребенок, если он не был в специальном детском саду, к началу школьного обучения намного отстает от слышащего сверстника по своему умственному развитию. Но можно ли считать такого ребенка умственно отсталым? Разумеется, нет. Несмотря на сходство словосочетаний «отстал по умственному развитию» и «умственно отсталый ребенок», это далеко не одно и то же. Специальная монография Т. А. Власовой посвящена проблеме отграничения тугоухих (слабослышащих) детей от умственно отсталых.

Сказанное относится ко всем тем, у кого имеется поражение либо недоразвитие какого-либо из органов чувств. Такие дети (слабослышащие, слабовидящие) при отсутствии своевременного корректирующего обучения могут не только производить впечатление умственно отсталых, но и фактически отставать по умственно-

му развитию от сверстников. Но если органического поражения головного мозга у ребенка нет, если его нервная система здорова, можно с полной уверенностью отрицать наличие умственной отсталости.

Если ребенок болел несколько лет туберкулезом костей, лежал в гипсе, и в эти годы никто не заботился о его умственном развитии, то к началу обучения в массовой школе он окажется неразвитым, несообразительным. Можно ли считать такого ребенка умственно отсталым? Нет. *Поскольку у этого ребенка нет органического поражения головного мозга, его нервные процессы протекают нормально*, он в условиях массовой школы быстро расширит круг своих представлений, знаний и интересов и его умственное развитие вскоре станет нормальным.

Малоразвитыми могут иногда по ошибке казаться дети, семья которых поделилась среди иноязычного народа и не позаботилась о том, чтобы освоить язык окружающих.

Больше всего сомнений обычно возникает в отношении тех детей, которых называют педагогически запущенными. Лишенные по тем или иным причинам надзора со стороны старших, они отстают от своих сверстников по умственному развитию. Кроме того, им часто бывают свойственны дурные привычки и склонности. К началу школьного обучения у них нет стремления учиться. В классе они не могут сосредоточить свое внимание на объяснении учителя, им неинтересно на уроке, не хочется выполнять домашние задания. Эти дети не умеют учиться, думать. В результате они не усваивают программу школьного обучения. При этом мешают занятиям всего класса. Создается впечатление, что у них стойко нарушены познавательные процессы. В связи со сказанным у некоторых педагогов возникает стремление перевести таких детей во вспомогательные школы. Можно ли отнести таких педагогически запущенных детей к числу умственно отсталых, если даже согласиться с учителями в том, что у них не развиты познавательные процессы и в какой-то мере осталась неразвитой психика в целом? Нет. *Поскольку у педагогически запущенных детей нет органического поражения головного мозга, нервные процессы нормальны*, их можно и нужно обучать в массовой школе. Опыт показывает, что при соответствующем воспитании такие дети могут в дальнейшем нормально развиваться.

Во всех приведенных примерах речь шла о детях, у которых наблюдалось недостаточное развитие познавательной деятельности, но не было поражения головного мозга. Иными словами, имелся первый признак, приведенный в нашем определении умственной отсталости, но не было второго признака. Оказалось, что эти дети не были умственно отсталыми, а следовательно, не подлежали переводу либо направлению во вспомогательную школу.

Рассмотрим теперь такие случаи, когда поражение головного мозга, несомненно, имело место. Допустим, врач сообщил, что у обследованного им ребенка имеются признаки гидроцефалии, т. е. водянки головного мозга. Следует ли из этого, что ребенок иодле-

жит переводу во вспомогательную школу как умственно отсталый? Нет, это совсем не обязательно. У него могут быть признаки гидроцефалии при отсутствии нарушения познавательной деятельности и умственных способностей. Такие дети нередко встречаются в массовой школе.

Бывает и так, что в больнице, в которой лежал и лечился ребенок, достоверно установлено, что он перенес менингоэнцефалит, т. е. воспаление головного мозга и его оболочек. Означает ли это, что такой ребенок, несомненно имеющий поражение головного мозга, обязательно окажется умственно отсталым? Нет. Среди перенесших в детстве менингоэнцефалит, травму головы либо страдающих на протяжении всей жизни тяжелыми заболеваниями головного мозга есть известные ученые, специалисты с высшим образованием. У них могут быть некоторые особенности, странности поведения и характера, однако при этом их познавательная деятельность не пострадала от заболевания.

Особую трудность представляет оценка степени умственного недоразвития детей, у которых вследствие сравнительно легкого поражения центральной нервной системы происходит недоразвитие одного из анализаторов (двигательного или слухового), участвующих в формировании речи. Плохое и позднее развитие речи—это существенное обстоятельство, от которого зависит развитие всей познавательной деятельности ребенка и в особенности его успехи в школе. Эти дети иногда обнаруживают признаки поражения центральной нервной системы и плохую успеваемость в школе. И все же, если в ходе специальных экспериментально-психологических исследований обнаруживается, что познавательная деятельность таких детей в основном не нарушена, что они сообразительны и легко обучаемы, их также не следует считать умственно отсталыми. При соответствующей логопедической восстановительной работе они смогут продолжать обучение в массовой или специальной речевой школе.

Следовательно, наличия одного лишь второго признака, приведенного в нашем определении, также недостаточно для установления умственной отсталости. Только сочетание двух признаков (нарушение познавательной деятельности и органическое поражение мозга, вызвавшее это нарушение) свидетельствует о наличии у ребенка умственной отсталости.

Следует обратить внимание еще на один элемент нашего определения понятия «умственная отсталость». В определении говорится о стойком нарушении познавательной деятельности. Возможны случаи, когда какие-либо вредности, например тяжелое инфекционное заболевание, сотрясение мозга, голод, приводят к некоторым нарушениям нервных процессов. В результате у детей наблюдается временное, преходящее нарушение умственной работоспособности. У таких детей могут наблюдаться более или менее длительные задержки умственного развития. При всем этом они **не** являются умственно отсталыми. Дефект познавательной деятельности у них не стойкий. Со временем они догоняют своих сверстни-

ков. Отграничение временных, проходящих нарушений умственной работоспособности от стойкого нарушения познавательной деятельности довольно затруднительно, но возможно. Для этой цели должны быть использованы экспериментально-психологические методики.

Вообще неправильно экономить время специалистов при решении вопросов, от которых зависит успех обучения ребенка и, в известной мере, вся его судьба.

Наряду с проходящими астеническими состояниями у некоторых детей наблюдаются столь стойкие и длительные нарушения умственной работоспособности, что они практически лишают их возможности обучаться в массовой школе. Напрасно некоторые психоневрологи пытаются с помощью неточного диагноза — «задержка психического развития» — удержать их в массовой школе. После трех, а иногда и шести лет бесплодного мучительного второгодничества в массовой школе они в конечном счете переводятся во вспомогательные школы.

В настоящее время вопрос об обучении детей, страдающих стойким и выраженным нарушением умственной работоспособности вследствие перенесенных заболеваний центральной нервной системы, решается по-новому. Создается все больше школ для детей, которые не справляются с программой массовой школы не вследствие умственной отсталости, а из-за стойкого нарушения умственной работоспособности. Но таких школ еще мало. Пока еще не разработаны психологические критерии отграничения выраженной церебрастении от стойкой плохой обучаемости умственно отсталых. Поэтому многие психиатры оказываются перед дилеммой — направить ребенка в массовую или во вспомогательную школу. Решить эту дилемму нелегко, но можно, используя не только данные психоневрологов, но и экспериментально-психологические методики. Этот вопрос очень сложен, так как трудно предусмотреть, окажутся ли стойкими на много лет нарушения познавательной деятельности. Во всяком случае, в тех местах, где еще не открыты классы, в которых можно было бы путем наблюдения проверять стойкость этих нарушений, можно руководствоваться следующим.

Вопрос о том, где должен обучаться тот или иной ребенок, должен рассматриваться конкретно с учетом многих обстоятельств. Если в результате длительной церебрастении (некоторые врачи обозначают ее термином «психоорганический синдром») ребенок оказался еще и педагогически запущенным и трудно надеяться на то, что он сможет в ближайшие годы догнать сверстников даже при самых благоприятных условиях семейного воспитания и обучения, не следует избегать его направления во вспомогательную школу. Напротив, многим детям она позволяет стать полноценной личностью. Если же ребенок страдает только церебрастенией и ему предоставляется возможность провести полгода или год в санаторно-лесной школе, прожить год или два в условиях Щадящего режима и необходимого лечения, целесообразно отло-

жить его перевод во вспомогательную школу в надежде на компенсацию состояния.

Для правильного суждения о наличии всех обязательных признаков, характеризующих умственную отсталость, необходимо заключение по крайней мере двух специалистов: врача-психоневролога, педагога-дефектолога или патопсихолога. Первый дает заключение о состоянии центральной нервной системы ребенка, второй — заключение об особенностях познавательной деятельности. Так в настоящее время практически совместно решается вопрос об умственной отсталости ребенка и о целесообразности его обучения во вспомогательной школе.

Следует обратить внимание на то, что понятие «умственно отсталый ребенок» не равнозначно понятию «олигофрен». Понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития.

Разумеется, для клиницистов «олигофрения» резко отличается от «интеллектуальной недостаточности, возникшей вследствие перенесенного в 6 лет коревого энцефалита». Еще больше отлична «олигофрения» от «деменции вследствие злокачественно протекающей шизофрении». Но поскольку во всех этих случаях ребенок школьного возраста не может усваивать программу массовой школы, он может быть отнесен к категории учащихся вспомогательной школы. Он должен в ней учиться (если не подлежит лечению в больнице).

Подобно тому как понятие «инвалид III группы» или «инвалид II группы» не определяет характера заболевания, а только то, какова работоспособность данного больного, так и понятие «умственная отсталость» не определяет конкретного заболевания, а лишь то, каковы возможности данного ребенка в отношении усвоения школьных знаний.

Выше уже говорилось о том, что ребенок может страдать тяжелым заболеванием нервной системы, например шизофренией или наследственной формой эндокринопатии, но не быть умственно отсталым, что дает ему возможность усваивать программу массовой школы. Однако в других случаях те же заболевания могут привести и к умственной отсталости. Так что, кроме олигофренов, в категорию умственно отсталых могут быть включены дети с самыми разными заболеваниями (шизофренией, эпилепсией, перенесшие в дошкольном возрасте энцефалиты, травмы и многие другие заболевания). Даже дети, к которым приходится применять понятие деменции, включаются, таким образом, в общую категорию умственно отсталых детей. Следовательно, ставить знак равенства между понятиями «умственная отсталость» и «олигофрения» неправомерно.

Тот факт, что содержание и методы обучения умственно отсталых детей разрабатывались наукой олигофренопедагогикой, объясняется чисто исторически: в предшествующие годы психиатрия менее точно диагностировала разные формы недоразвития и за-

болевания нервной системы. В результате все те случаи, при которых наблюдалось неправильное развитие психики, квалифицировались как олигофрения. Даже в настоящее время в некоторых местах недостаточно квалифицированные детские психоневрологи необоснованно расширительно диагностируют олигофрению. Поэтому так трудно судить о том, каков подлинный процент олигофрении среди учащихся вспомогательных школ. Однако исследования психиатров, в частности работа Г. Е. Сухаревой «Клиника олигофрении», дают четкие критерии для разграничения разных форм умственного недоразвития.

Но если понятие «умственно отсталый ребенок» правомерно сблизить с понятием «учащийся вспомогательной школы» (нельзя отождествить, так как в понятие «учащийся вспомогательной школы» не входят, естественно, ни дети дошкольного возраста, ни еще не распознанные умственно отсталые ученики массовых школ), то совершенно неправомерно отождествлять его с понятием «олигофрен-дебил».

Задания

1. Дайте определение понятия «умственная отсталость».
2. Опишите сходные с умственной отсталостью состояния.

Литература

- Принципы отбора детей во вспомогательные школы /Под ред. Г. М. Дуль-нева и А. Р. Лурия. М., 1973.
Отбор детей во вспомогательные школы /Под ред. С. Д. Забрамной. М., 1971.
Отбор детей во вспомогательную школу /Сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1983.

Глава 2. ОШИБКИ В ТОЛКОВАНИИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

Теоретические ошибки в толковании умственной отсталости и вредные практические последствия этих ошибок. Некоторые этапы эволюции научных представлений об особенностях психического развития умственно отсталого ребенка.

Чтобы уяснить, каким образом теоретические ошибки в толковании умственной отсталости приводят к вредным последствиям в практике школьного обучения детей, обратимся к некоторым фактам истории нашей науки. Ошибочное толкование умственной отсталости было распространено в нашей науке с конца XIX в. до 1936 г.

Педология — лженаука о детях — основывалась на теории функциональной психологии, согласно которой психические функ-

ции: память, внимание, интеллект и свойства личности рассматривались как врожденные, обусловленные наследственностью способности человека. В соответствии с этой ложной теорией педологи считали, что умственные способности ребенка «роковым образом» предопределены его наследственными задатками и являются величиной более или менее постоянной, мало зависящей от воспитания и обучения. Исходя из такого понимания умственных способностей ребенка, педологи считали, что эти способности можно и нужно количественно измерять с целью последующего распределения детей по разным школам, в зависимости от результатов этого измерения. Так педологи и действовали.

Критический анализ методов, которыми пользовались педологи для измерения ума детей и их отбора во вспомогательные школы, будет дан в главе 6. Здесь важно лишь подчеркнуть и подвергнуть рассмотрению смысл, вкладываемый педологами в понятие «умственная отсталость».

Сущность умственной отсталости педологи видели в малом количестве ума, якобы наследуемом детьми от родителей.

Педологи, основываясь на данных устаревшей функциональной психологии, ставили знак равенства между признаками телесными, структурными и признаками психическими. Они рассуждали примерно так: если оба родителя отличались низким ростом или черными кудрявыми волосами, то и ребенок, вероятно, будет низкорослым и кудрявым. Следовательно (рассуждая методом аналогии), если оба родителя были малокультурны, интеллектуально мало развиты, то и ребенок, вероятно, будет умственно отсталым. Между тем признаки роста или кудрявости волос не однозначны признакам или показателям уровня психического развития. Представление, возникшее при рассуждении методом аналогии, ошибочно.

Следует различать возможности наследования структурных и функционально возникающих признаков. Связь между геном и признаком очень сложна. В одном из последних обзоров истории генетики А. Рейвин пишет, что если признак прост, то проследить путь, ведущий от гена к признаку, относительно нетрудно. «Если же мы исследуем такие сложные структуры, как крыло, глаз или мышца,—говорит Рейвин,—то нам придется смириться с тем, что путь, ведущий от гена к признаку, пока еще освещен весьма слабо»¹. Здесь речь идет о сложности признаков структуры. Что же касается психических признаков, то здесь зависимости еще более сложны. Ген не предопределяет возникновение признака, он лишь обуславливает различные возможности органа приобрести этот признак в процессе взаимодействия со средой. А такие признаки, как свойства психики, функциональны в наибольшей мере. У них своя *прижизненная* история становления.

¹ Рейвин А. Эволюция генетики. М., 1967.

Психические свойства, как это было уже показано в первой главе, возникают в онтогенезе, т. е. в процессе индивидуальной жизни ребенка. Они (психические свойства) зависят, конечно, от (генетически обусловленных) здоровья и степени совершенства нервной системы. Чем лучше, подвижнее, пластичнее нервная система, тем быстрее и легче ребенок усваивает опыт взрослых. Но сами по себе, как таковые, свойства психики не наследуются, они не обусловлены генетически. Умственное развитие и формирование черт характера осуществляются под определяющим влиянием воспитания. Если мозг ребенка здоров и полноценен, он может при *благоприятных условиях* достигнуть самого высокого уровня интеллектуального развития, хотя бы его родители и были мало развиты в силу отсутствия указанных условий. Низкий или высокий интеллектуальный уровень не наследуется, а формируется в процессе индивидуального развития.

Сказанное вовсе не означает, что человек не подвластен законам юнетики. Подвластен. Наследуются не только болезненные аномалии структуры организма и нервной системы, но также и варьирующие в пределах нормы особенности этой структуры, такие, например, как качество сосудов головного мозга. Но не функции. Сама генетика и ее законы в применении к психическим свойствам человека должны быть особым образом разработаны с учетом данных советской психологии.

Особенности структуры, как уже указывалось, влияют на успешность умственного развития ребенка. Так, например, если у родителей ребенка наблюдается наследственно обусловленная форма эндокринопатии или сосудистая неполноценность, то и у ребенка может отмечаться такое же заболевание или неполноценность. В этом случае и родители и дети могут при равных условиях воспитания не успеть достаточно хорошо развиться интеллектуально, и у родителей и у детей могут обнаруживаться некоторые сходные черты психики (вялость, утомляемость и т. д.). Эти черты не были переданы посредством генов от родителей детям, а возникли и у родителей и у детей в результате сходных реакций нервной системы на воздействия среды.

В наиболее близком к данному вопросу исследовании А. А. Ней-фаха <Ген и признак> делается следующее важное заключение:

«...тенденция, увеличивающая роль внешней среды в формировании поведения, является эволюционно обусловленной. Процесс эволюции центральной нервной системы в прогрессирующих стволах эволюционного древа шел по линии уменьшения заранее заданной информации и увеличения способности приобретать эту информацию в течение жизни»¹.

Следовательно, данные советских генетиков соответствуют данным психологии. Лишь очень прямолинейное понимание соотношения генов и психических свойств (характер, способности и СКЛОН-

¹ Нейфах А. Л. Ген и признак. М., 1968.

ности) может привести к толкованию ума как унаследованной способности разной величины.

Идея передачи по наследству психических признаков особенно упорно держится в житейских представлениях. Даже некоторые олигофренопедагоги, основываясь на своих практических жизненных наблюдениях, обнаруживают иногда «в глубине души» согласие с этой идеей. При этом они ссылаются на то, что родители учащихся вспомогательных школ сами оказываются обычно людьми мало развитыми, не умными. В некоторых случаях (отнюдь не всегда) такие факты имеют место; однако в них следует разобраться глубже.

В чем здесь правда и в чем возможный источник ошибки?

В подавляющем большинстве случаев умственная отсталость возникает вследствие патологии беременности матери, родовых травм, ранних детских инфекций, протекавших тяжело, либо без своевременной медицинской помощи. Небрежность в уходе за детьми, недостаточное использование медицинской профилактики и гигиены чаще встречаются в малокультурных семьях. Если, например, беззаботная и глупая девушка вначале попыталась избавиться от нежелательной ей беременности химическими веществами, а потом родила неполноценного ребенка—это не доказывает наследственной передачи умственной отсталости. Мать, переболевшая энцефалитом, может быть настолько легкомысленной, что не вызовет своевременно врача к ребенку, заболевшему дизентерией. И в этом случае учитель-олигофренопедагог снова увидит сходство психической неполноценности матери и ребенка, хотя оно вовсе не доказывает наследования слабоумия.

Предположения указанных практиков-олигофренопедагогов оказываются в большинстве случаев ошибочными. Но даже наличие подлинно генетических форм олигофрений (их не так много, как некоторым кажется) также не подтверждает точки зрения педологов. Наследуется лишь плохая структура мозга, ограничивающая возможность полноценного индивидуального психического развития.

Постановлением ЦК ВКД(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» были вскрыты порочные теоретические корни ложного толкования причин умственной отсталости, устранены практически вредные последствия этого толкования. Постановление осудило порочную практику комплектования вспомогательных школ, возникшую на основе ложного понимания умственной отсталости. Мы не будем здесь анализировать сущность педологических извращений полностью (об этом говорится в курсе общей педагогики), подчеркнем лишь теоретическое значение Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1956 г. для понимания сущности умственной отсталости. Умственная отсталость стала рассматриваться как результат врожденного или приобретенного, во всяком случае болезненного, поражения центральной нервной системы ребенка. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. имело большое значение для дальней-

шего развития психологии умственно отсталого ребенка. Правильнее стало понимание предмета исследования и методов этой науки.

После Постановления Центрального Комитета отбор детей стал производиться с обязательным участием врачей-психоневрологов. Педагогически запущенные, но обладающие здоровой нервной системой дети не могли быть по ошибке направлены во вспомогательную школу.

Дальнейшая эволюция взглядов на сущность умственной отсталости была связана с углублением понятия «болезнь нервной системы». В 30—40-х гг. в силу некоторой ограниченности научных знаний в области психоневрологии и недоучета значения открытий академика И. П. Павлова и его школы болезнь мозга рассматривалась преимущественно в плане локализации поражения в тех или иных участках головного мозга. В соответствии с таким упрощенным пониманием болезней мозга в разных науках возникла тенденция считать, что все изменения психики ребенка являются результатом разрушения клеток коры мозга. Совершенно не учитывались особенности нервных процессов, а главное закономерности формирования и угасания условных связей. Не были учтены отмеченные академиком И. П. Павловым возможности восстановления функций головного мозга, а также зависимость восстановления корковых нервных процессов от воздействия внешних раздражителей.

Такое толкование неизбежно приводило педагогов к пессимизму: к признанию необратимости психических нарушений. Считали, что поскольку разрушены определенные клетки мозга, то нет надежды на подлинное восстановление соответствующих функций.

Состоявшаяся в 1950 г. Объединенная сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР оказала большое влияние на развитие общей психологии и психологии умственно отсталого ребенка. Творческое усвоение трудов академика И. П. Павлова и его учеников позволило преодолеть упрощенное, статичное понимание сущности умственной отсталости. Стали понятными случаи восстановления познавательной деятельности у некоторых детей после длительной (иногда двух-трехлетней) функциональной задержки их умственного развития. Раньше было трудно понять, как может ребенок два-три года мыслить плохо, а потом оказаться интеллектуально полноценным. В свете учения И. П. Павлова стала понятной возможность временного, преходящего нарушения познавательной деятельности (в связи с процессом охранительного торможения) и ее последующего восстановления при наличии благоприятного режима.

Рефлекторная теория психики, лежащая в основе современной советской психологии, дала возможность объяснить зависимость изменения умственной работоспособности детей, перенесших те или иные заболевания нервной системы, от их воспитания

и обучения. Возникла более оптимистическая оценка перспектив психического развития умственно отсталых детей.

Поскольку болезнь центральной нервной системы ребенка представляет собой сочетание органических и функциональных нарушений (разрушение некоторых клеток коры мозга и изменение силы и подвижности нервных процессов), можно ликвидировать или ослабить эти функциональные нарушения нервных процессов, соответствующим образом организовав обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. Так, например, оказывается возможным преодолевать такие особенности поведения детей, как несдержанность, несобранность, отвлекаемость внимания и т. д., формируя и укрепляя процесс внутреннего торможения.

Таким образом, перестройка психологии умственно отсталого ребенка на основе учения академика И. П. Павлова способствовала дальнейшему углублению понимания умственной отсталости. Стали понятнее физиологические механизмы нарушения познавательной деятельности (слабость замыкательной функции коры, склонность к охранительному торможению, инертность нервных процессов и т. д.).

Очень важные исследования особенностей высшей нервной деятельности умственно отсталых и иных аномальных детей, выполненные профессором А. Р. Лурия и его многочисленными сотрудниками и учениками, а также работы М. С. Певзнер, В. И. Лубовского и их сотрудников обогатили психологию умственно отсталых детей. Но об этих исследованиях речь будет дальше, в соответствующих разделах.

После 1950 г. в психологии умственно отсталого ребенка (как впрочем и других областях психологии) наметилась и некоторая отрицательная тенденция, которая отнюдь не вытекала из сути павловского учения, выразившаяся в отходе от изучения собственно психологических закономерностей развития психики умственно отсталого ребенка. Все без исключения недостатки познавательной деятельности детей, равно как и дефекты их эмоционально-волевой сферы, многие ученые пытались объяснить исключительно физиологическими механизмами, минуя их психологическое содержание. Были забыты такие важные для развития личности умственно отсталого ребенка обстоятельства, как его позиция в детском коллективе, своеобразный рост духовных потребностей, соотношение первичных и вторичных нарушений на разных возрастных этапах.

Из боязни извращений, которые были порождены педологией, на долгие годы были заброшены методы экспериментального исследования каждого умственно отсталого ребенка. Не умея использовать учение И. П. Павлова в дефектологии, «выплеснули из ванны вместе с водой и ребенка», т. е. отошли от самой психологии

Состоявшееся в мае 1962 г. Всесоюзное совещание по философским вопросам физиологии высшей нервной деятельности и

психологии исправило эти ошибки. В постановлении этого совещания были осуждены попытки предать забвению научную психологию, заменить ее физиологией высшей нервной деятельности. В решении было также указано, что неправильное отношение к психологии затормозило ее развитие в разработке теоретических проблем; слабо использовались ее возможности в организации практики (педагогике, медицине и труда).

В последнее время собственно психологические вопросы развития познавательной деятельности и личностной, эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей активно изучались рядом советских исследователей (И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский). Разрабатываются также методы экспериментально-психологического исследования детей с целью выявления умственной отсталости и ее качественных особенностей (М. П. Кононова, Э. А. Коробкова, А. Я. Иванова, Э. С. Ман-друсова, Л. В. Викулова, И. А. Коробейников и др.).

Оказалось чрезвычайно полезным вспомнить все то, о чем давно писал известный советский психолог Л. С. Выготский. Он оставил глубоко содержательную теорию психического развития умственно отсталого ребенка, которая не потеряла своей актуальности и сегодня. В настоящее время концепция Л. С. Выготского приобретает особо важное значение.

Разрабатываются вопросы дифференцированного индивидуально! о подхода при обучении и воспитании детей, у которых умственная отсталость вызвана различными этиологическими факторами и психическое состояние которых также различно. Рассматриваются сложные вопросы формирования личности и характера умственно отсталых детей.

Важным событием в истории психологии умственно отсталого ребенка было издание монографии под редакцией Ж. И. Шиф — «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы»¹. В этой монографии систематизированы почти все экспериментальные исследования, выполненные в Институте дефектологии АПН СССР за последние три десятилетия, а также исследования многих научных и практических учреждений. Огромный фактический материал, собранный и обобщенный в этой монографии, является фундаментом научного знания в области психологии олигофрении. Значительную роль сыграл выход в свет монографии М. С. Певзнер «Дети-олигофрены», работы М. С. Певзнер и Т. А. Власовой «Дети с отклонениями в развитии», а также монографии Б. И. Пинского «Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников», а также ряд других монографий.

В настоящее время происходит дальнейшее изучение особенностей психического развития личности умственно отсталых де-

¹ См. - Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/Под ред. Ж И Шиф М, 1965

тей. Это изучение дает возможность анализировать сущность умственной отсталости не по дробным элементарным психическим процессам, а целостно. Иными словами, психологический анализ нарушений познавательной деятельности начинает основываться на анализе личности ребенка, который включается в детские коллективы, входит в мир вещей и явлений окружающей действительности, усваивает опыт человечества, обладая неполноценной нервной системой. Вместо статичного перечисления разнообразных недостатков познавательных процессов возникает возможность установления закономерностей развития психики и путей компенсации недостатков.

Описанная выше эволюция взглядов на сущность умственной отсталости имеет важное значение. Значение этой эволюции помогает избегать ошибок прошлого.

С нашей точки зрения, сомнительным является распространенное сейчас в некоторых странах понятие культуральной умственной отсталости. В этом понятии кроется, по сути дела, признание того, что педагогически запущенные дети могут быть приравнены к умственно отсталым.

Вкладывая тот или иной смысл в толкование причин и сущности умственной отсталости детей, ученые по-разному направляют свои исследования, цель которых — выявить и устранить или ослабить причины, мешающие больному ребенку стать трудоспособным гражданином.

Вопросы и задания

1. Какую роль сыграло Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» в преодолении ошибочного толкования умственной отсталости?
2. Расскажите о влиянии Объединенной сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР (1950 г.) на последующее развитие психологии умственно отсталых детей.
3. Какое влияние оказало Всесоюзное совещание по философским вопросам физиологии высшей нервной деятельности и психологии (май 1962 г.) на развитие психологической науки и дефектологии?
4. Осветите современное состояние проблемы психологии умственно отсталого ребенка.

Литература

Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе наркомпросов». — Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917—1973 гг. М., 1974.

Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г. М. Дульневэ, А. Р. Лурия. М., 1973, гл. I.

Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.

Глава 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТАВА УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Различия в психическом развитии детей, страдающих текущими заболеваниями мозга, и детей, развивающихся на дефектной основе. Особенности психического развития детей-олигофренов, детей, перенесших травмы головного мозга, страдающих шизофренией, эпилепсией и т. д. Степени умственной отсталости. Использование медицинских данных о детях для квалифицированной оценки особенностей их поведения и выбора индивидуальных мер корригирующего воспитания и обучения.

Причинами умственной отсталости детей являются различные поражения их головного мозга. К таким поражениям относятся воспалительные заболевания (энцефалиты и менингоэнцефалиты), интоксикации (эндокринные, обменные и др.), ушибы головного мозга (природовые и бытовые травмы), а также многие другие заболевания, источники которых еще не вполне изучены.

Сущность и проявления всех этих поражений головного мозга описаны в учебниках психиатрии и невропатологии. Психологическая же характеристика учащихся вспомогательных школ должна быть ограничена лишь теми данными, которые нужны учителю для квалифицированного наблюдения за детьми, а главное — для правильного выбора мер индивидуального подхода к разным учащимся при их воспитании и обучении.

В результате различных заболеваний по-разному нарушается высшая нервная деятельность, возникают разнообразные расстройства психики. Учитель вспомогательной школы должен знать, какое именно заболевание вызвало умственную отсталость у того или иного ученика.

Знание диагноза и истории заболевания помогает учителю лучше понять психическое состояние и особенности поведения ученика, выбрать наиболее целесообразные методы индивидуального подхода при обучении и воспитании. Диагнозы и истории заболевания хранятся в личном деле, которое медицинские работники заводят на каждого из учеников.

Весь состав учащихся вспомогательной школы можно (с практической целью) разделить на две основные группы.

К *первой* группе следует отнести детей, перенесших однажды, на одном из этапов развития, какое-либо поражение головного мозга, а затем развивавшихся на дефектной основе, но практически здоровых. Ко *второй* группе следует отнести детей, которые в период обучения в школе страдают текущими заболеваниями мозга. Они развиваются и в то же время болеют: их состояние может значительно меняться.

Рассмотрим состав учащихся вспомогательных школ по группам.

Первая группа

Первую группу детей можно разделить на две подгруппы в зависимости от того, на каком этапе развития головного мозга ребенка происходит его поражение: А) в период внутриутробного развития либо в младенчестве; Б) в дошкольном либо в младшем школьном возрасте.

А Дети-олигофрены.

В личных делах учащихся вспомогательных школ чаще всего встречается диагноз «олигофрения». Дети-олигофрены действительно составляют основную часть учащихся вспомогательных школ. Однако олигофрения, что в переводе на русский язык означает «малоумие», не является названием какой-либо определенной болезни. Олигофрения—это клинически разнородная группа. Это название состояния, возникающего после различных видов поражения центральной нервной системы ребенка в период до развития его речи, т. е. примерно до года-двух лет жизни. К числу таких поражений относятся наследственные и внутриутробные повреждения зародыша, природные травмы и асфиксии, а также другие заболевания, влияющие на центральную нервную систему ребенка примерно до двухлетнего возраста.

При всем разнообразии причин, вызывающих олигофрению, для нее характерны следующие общие признаки: ранний срок поражения центральной нервной системы и последующее прекращение заболевания. При олигофрении психическое развитие ребенка происходит на неполноценной, дефектной основе, но длительного течения заболевания нервной системы у ребенка нет и он практически здоров. Особенности психического развития детей-олигофренов в значительной мере сходны, так как их мозг оказывается пораженным до начала развития речи. Различия в нарушении психики, обусловленные разным характером заболевания, как бы перекрываются сходными условиями психического развития. Поэтому дети-олигофрены, несмотря на различия в этиологии заболевания, представляют в известной мере однотипную с психологической точки зрения группу.

Анализ литературы показывает, что разные исследователи выдвигали свои гипотезы относительно «ведущего синдрома» или основного нарушения при олигофрении. Так, например, Курт Левин считал таким синдромом особенности аффективно-волевой сферы. Большинство современных исследователей утверждает, что основным синдромом, или основным дефектом, наблюдающимся при олигофрении, является трудность обобщения и отвлечения (М. С. Певзнер) или слабость регулирующей роли речи (А. Р. Лурия).

Правильность любого из этих положений легко доказать, ибо при олигофрении всегда, безусловно, обнаруживается и трудность обобщения, и незрелость эмоционально-волевой сферы, и запоздалое плохое развитие речи, и слабость ее регулирующей функции. Но если попытаться все же, руководствуясь современными

данными, найти центральные определяющие дефекты, то такими представляются два: во-первых, отмеченный Г. Е. Сухаревой, дефицит любознательности, потребности в новых впечатлениях, познавательных интересов, слабость ориентировочной деятельности; во-вторых, замедленная затрудненная восприимчивость к новому, плохая обучаемость. К этому с годами, естественно, присоединяется бедность кругозора, малый запас представлений, конкретность и поверхностность мышления, то есть слабость обобщений, незрелость эмоционально-волевой сферы.

Всесторонне изучавшая работоспособность больных олигофренией Э. А. Коробкова писала: «Одной из наиболее существенных и неправильных предпосылок, лежащих в основе большинства зарубежных исследований состояния умственной отсталости, является представление о том, что больной олигофренией — как бы ухудшенный вариант нормы. Предполагается, что существует некоторый средний уровень ума, характеризующий здорового человека, и что в сопоставлении с ним у олигофрена на ту или иную толику ума меньше (недаром принятый термин «олигофрения» в переводе на русский язык означает «малоумие»)…» «Олигофрен оказался,—пишет далее Э. А. Коробкова,—не просто «хуже» среднего человека, принятого за условную норму, олигофрена отличает качественное своеобразие: не худшая, а иная структура психики, жизненных установок и проявлений»¹.

Как уже отмечалось, дети-олигофрены—это основной состав учащихся вспомогательных школ. Поэтому все дальнейшие главы этой книги посвящены анализу своеобразия психического развития именно олигофренов.

В этом разделе дается лишь краткое указание на то, каковы особенности их развития.

Психика ребенка-олигофрена совершенно непохожа на психику нормального ребенка-дошкольника. Незрелость высших интеллектуальных процессов в сочетании с чрезмерной косностью поведения создает качественно своеобразную картину психического развития. Для возникновения этого своеобразия небезразличны, конечно, и этиологические факторы, которые часто остаются нераспознанными.

В медицинских заключениях, направляемых во вспомогательные школы, часто значится: «Олигофрения невыясненной этиологии» либо «Олигофрения сложной этиологии». Под сложностью этиологии подразумевается сочетание нескольких вредностей, в котором трудно вычленить основной, определяющий фактор.

По данным Г. Е. Сухаревой², следует различать три группы патогенных факторов, обуславливающих возникновение олиго-френии: неполноценность генеративных клеток родителей (в том

¹ Коробкова Э. А. Психологический анализ факторов работоспособности при олигофрении—В сб. Врачебно-чуждовач экспертиза и трудоустройство при олигофрении. М., 1965, с 35.

² Г. Е. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). М., 1965.

числе наследственные заболевания и патология эмбриогенеза); вредные воздействия на плод в период внутриутробного развития, родовая травма и постнатальные поражения нервной системы ребенка (инфекции, травмы, ожоги) до трех лет.

Примером патологии эмбриогенеза является болезнь Дауна.

Наличие этого вида олигофрении легко устанавливается по очень характерному внешнему облику ребенка (своеобразные черты лица, диспластичная фигура, плохая моторика и т. п.). Эти дети с большим трудом усваивают общие понятия, отвлеченный счет. Память у них плохая. Поэтому обучить их чему-либо новому чрезвычайно трудно. Но благодаря покладистому, добродушному нраву эти дети легко поддаются воздействию со стороны педагога. При продуманном воспитании и режиме они правильно себя ведут и приобретают хорошие привычки. Однако самостоятельно ориентироваться в жизненных ситуациях не могут. Морально-этические правила усваиваются ими с трудом.

Другим примером являются дети, имеющие диагноз «Олиго-френия специфической этиологии» («Lues congenita»). У них также имеются некоторые внешние признаки болезни (диспластичное телосложение, седловидный нос, изрезанные зубы и т. д.). Однако по внешним признакам судить о наличии болезни нельзя;

в диагнозе необходимо убедиться по медицинским данным. Такие дети по сравнению с другими детьми-олигофрениками более сообразительны. Степень их умственной отсталости не так велика, но они очень истощаемы. Поэтому их успеваемость в школе оказывается посредственной. Поведение этих детей обнаруживает неровности: они внушаемы, эмоционально неустойчивы, легко переходят от одного настроения к другому. Некоторые из этих детей страдают текущим заболеванием — сифилисом мозга.

К числу олигофренов относятся также некоторые дети из числа страдающих эндокринопатией и многие другие.

Б. Дети, перенесшие поражение головного мозга в дошкольном или младшем школьном возрасте.

Некоторые заключения врачей-психоневрологов, относящиеся к ученикам вспомогательной школы, формулируются следующим образом: «Олигофрения после травмы головного мозга» (либо после какого-нибудь иного поражения мозга). В других заключениях просто отмечают перенесенное ребенком основное заболевание, например: «Остаточные явления после параинфекционного менингоэнцефалита».

В подобных случаях речь идет о состояниях, близких к олигофрении. Такие дети, так же как и олигофрены, практически здоровы, хотя и развиваются на дефектной основе. Однако есть и различия. Если те или иные вредности или болезни поражают детей до двух лет, как правило, возникает олигофрения. Если же они поражают детей сравнительно старшего возраста, возникают более определенные, специфичные для каждой болезни особенности психики.

Рассмотрим эти особенности.

а) *Дети, перенесшие травмы мозга* (сотрясения, ушибы, и т. д.), отличаются повышенной истощаемостью при умственной нагрузке. Степень их умственной отсталости бывает чаще всего не очень значительной, так что нередко возникают сомнения относительно того, где они должны учиться — в массовой или вспомогательной школе. Однако из-за очень большой утомляемости, которая приводит к неустойчивости внимания и забывчивости, эти дети, несмотря на свою сообразительность, оказываются иногда не в состоянии справиться даже с выполнением тех или иных заданий, которые им даются во вспомогательной школе. Бывает так, что они отвечают тем хуже, чем больше занимаются, стараясь выучить заданный урок. Особенно плохие ответы даются на последних уроках или в присутствии незнакомых лиц. Увеличение продолжительности сна, дополнительный отдых могут больше повлиять на их успеваемость, чем дополнительные занятия.

Поведение детей, перенесших травмы, бывает не всегда правильным, что также объясняется их повышенной утомляемостью и невыносимостью. От усталости они становятся раздражительными. В ответ на замечание учителя или шутку товарища могут вспылить и наговорить грубостей. Предчувствуя трудность предстоящей работы, дети пытаются окольными путями от нее уклониться, например, наивно преувеличивая перед учителем свои небольшие, эпизодические невзгоды и болезни.

Если учитель проявляет неуклонную требовательность и справедливую строгость, дети приучаются владеть собой. Но если учитель снисходителен к вспышкам раздражения и к грубости детей, перенесших травмы, не замечает случаев обмана, то у них могут возникнуть отрицательные черты характера. Такой ребенок может стать дерзким, несдержанным, грубым, лживым, эгоцентричным и в то же время трусливым, слабовольным. Не следует требовать от детей выполнения непосильных и больших нагрузок.

Тактика учителя при воспитании ребенка, перенесшего травму, складывается в основном из бережного, щадящего отношения к нему в вопросах учебной и трудовой нагрузки и непреклонной строгости в вопросах поведения.

Не следует думать, что такая тактика уместна по отношению ко всем учащимся вспомогательной школы, что она является своего рода педагогическим стереотипом. По отношению к другим детям и тактика должна быть иной. Бережное, щадящее отношение учителя к ребенку, перенесшему травму, должно осуществляться таким образом, чтобы ребенок об этом не догадывался. Учитель должен ограждать его от непосильной нагрузки, советовать родителям внимательнее следить за правильным распределением сна и отдыха, освобождать (не обнаруживая мотивов этого освобождения) от всяких дополнительных нагрузок. **Он** может даже сократить объем домашних заданий. При

осуществлении трудового воспитания следует учитывать, что дети, перенесшие травму, плохо переносят жару, тряску и шум. Охраняя детей от чрезмерной нагрузки, учителю следует в то же время сохранять непреклонную строгость при проверке выполнений всех требований, которые он считает необходимым все же предъявить ученику. Не следует оставлять безнаказанными какие-либо проявления развязности, бесцеремонности и т. п. Приучаясь выполнять требования учителя, ученик-травматик овладевает своим поведением.

б) Последствия *энцефалита* (воспаления мозга) чрезвычайно разнообразны и зависят как от формы энцефалита (эпидемический, параинфекционный, ревматический и др.), так и от его тяжести, от преимущественной локализации и т. д. Остановимся лишь на некоторых типах последствий этого заболевания.

Некоторые дети, перенесшие энцефалит, становятся слишком подвижными, расторможенными. Они очень быстро и непосредственно реагируют на все происходящее вокруг них явления и события: необдуманно действуют и говорят, чрезвычайно внушаемы и легко попадают под влияние окружающих их людей. Из-за неустойчивости внимания и некритичности мышления такие дети учатся обычно плохо, но изредка удивляют своих учителей и очень удачными ответами.

В условиях строгого, продуманного режима дети могут вести себя правильно. При отсутствии такого режима, под влиянием плохих товарищей они легко приобретают дурные склонности и становятся на плохой путь. Особенно неблагоприятно влияет на них безделье, в то время как организованный, заполненный трудом, спортом и играми режим действует на них благотворно. Умеренная, но заполняющая почти все время нагрузка не утомительна для этих детей. Основное, в чем они нуждаются, это непрерывное, неослабевающее наблюдение и контроль со стороны учителя и других воспитателей, имеющие в виду предупреждение дурных влияний и привычек. Поэтому, беседуя с родителями и другими воспитателями таких детей, учитель обращает особое внимание на необходимость осуществлять постоянный контроль и наблюдение. У девочек, перенесших энцефалит, легко возникают преждевременные сексуальные интересы и склонности в том случае, если находится дурной человек, который у них эти инстинкты пробуждает. Мальчики оказываются нередко втянутыми в воровские компании, бродячие шайки. Следует подчеркнуть, что сам по себе энцефалит, само воспаление мозга таких антисоциальных склонностей образовать не может. Они сравнительно легко возникают в том случае, если дети оказываются в атмосфере дурных влияний. Дети легко поддаются этим влияниям вследствие того, что отличаются повышенной внушаемостью и некритичностью. Кроме того, этому способствует присущая им слабость тормозных процессов.

Наибольшую трудность для учителя представляет преодоление присущей этим детям расторможенности. Приучая детей

владеть собой, тормозить свои непосредственные импульсивные реакции, учитель тем самым не только воспитывает детей, но и осуществляет определенное лечебное воздействие — укрепляет их нервную систему.

Следовательно, здесь речь идет о необходимости регламентированного режима, предъявления достаточной трудовой и спортивной нагрузки и осуществления наблюдения и контроля.

Последствия энцефалита иногда принимают иную форму. Дети становятся малоподвижными, их моторика оказывается скованной. У них возникает плохой почерк. Их речь носит смазанный, невнятный характер (как будто каша во рту). По своему внешнему виду они производят впечатление тупых, глубоко отсталых детей. Однако их суждения бывают довольно разумными. Они осознают и тяжело переживают свою недостаточность. Некоторая инертность психики, присущая этим детям, проявляется, с одной стороны, в настойчивости и целенаправленности их действий, с другой — в заметной косности, назойливости по отношению к другим детям. Очень трудно, но важно уберечь их от насмешек и обид со стороны других детей.

Трудовое обучение таких детей и последующее их трудоустройство представляют собой нелегкую задачу. Плохая моторика, неловкость, неуклюжесть движений сочетаются у них иногда с дефектами органов зрения или слуха. Плохой почерк и невнятная речь еще более затрудняют выбор какой-либо профессии. Между тем при удачно подобранной специальности эти дети могут хорошо трудиться, так как обладают нужным усердием, чувством долга и ответственностью за порученное дело. Поэтому учитель должен задолго до окончания школы, буквально с момента начала трудового обучения, учитывая местные конкретные условия, заботиться о их будущем.

Вторая группа

Ко второй группе учащихся вспомогательных школ относятся дети, страдающие текущими заболеваниями головного мозга.

Поскольку каждое текущее заболевание центральной нервной системы ребенка постепенно действует на нее разрушающе, многие клиницисты обобщают такие формы понятия деменции (органическая деменция, шизофреническая деменция, эпилептическая деменция). Деменция обозначает распад, который отличается от недоразвития. Клинически это логично. Такая строгость понятий необходима, вероятно, для комиссии по отбору детей во вспомогательную школу. Однако специфика детского возраста — это развитие и очень ярко выраженная тенденция к компенсации.

Поэтому было бы нежелательно, чтобы учитель вспомогательной школы рассматривал своих учеников, страдающих текущими заболеваниями мозга, как обреченных на деменцию. Как свидетельствует изучение дальнейшей жизни этих детей, многие из них благодаря щадящим условиям вспомогательной школы

и успехам медицины становятся практически здоровыми и хорошо работают. Другие сохраняют какие-то недостатки психики, но успешно их компенсируют. Настолько успешно, что эти недостатки становятся малозаметными в профессиональной, семейной и общественной жизни.

Однако для того, чтобы возможность компенсации стала более вероятной, учитель должен знать, каковы особенности этого продолжающего болеть ребенка. Учитель не имеет возможности рассчитывать на каждодневный надзор со стороны врача-психоневролога (как это бывает в больнице). Он сам должен хорошо знать, когда требуется срочная помощь психоневролога, когда не срочная, но необходимая. Учитель должен строить свою педагогическую тактику с учетом особенностей больного ребенка.

а) Одним из таких текущих заболеваний является *ревматическое поражение нервной системы*.

В прежние годы это заболевание рассматривалось как ревматический энцефалит, для которого характерны последствия, описанные нами выше. Однако в настоящее время выяснилось (Г. Е. Сухарева, М. Б. Цукер, В. Я. Деянов), что ревматическое поражение нервной системы представляет собой длительное, процессуальное заболевание. Оно может протекать в виде ряда приступов хореи, но может иметь и иные виды обострений. Иногда же оно течет вяло.

Дети, страдающие этой болезнью, отличаются крайне неустойчивым вниманием, утомляемостью, забывчивостью. По данным М. С. Певзнер, часть таких детей может обучаться в массовой школе после санаторного лечения. Наши наблюдения говорят о том, что многие из входящих в эту группу детей отличаются такой низкой работоспособностью, что их приходится переводить во вспомогательную школу. Только там они оказываются в состоянии успешно учиться и восстанавливать свое здоровье.

Дети, относящиеся к описываемой группе, отличаются также чрезмерной суетливостью, подвижностью, ранимостью. При утомлении и волнении они становятся еще более беспокойными, суетливыми. Строгое замечание со стороны учителя может привести к усугублению неправильного поведения, в основе которого нет злого умысла. Отсюда следует, что к детям, перенесшим хорею, необходимо подходить особенно бережно. По отношению к ним следует осуществлять щадящий подход не только в вопросах учебной и трудовой нагрузки, но и поведения. Проявляемые ими суетливость и беспокойство легче унять лаской или невозмутимым спокойствием. Замечания и наказания нередко приводят к результатам, противоположным тем, которых хотел добиться учитель.

Кроме того, следует опасаться повторных приступов болезни, возможных при ревматизме. Необходимо с особым вниманием относиться к жалобам детей на изменения зрительных восприятий, появление подергиваний и на ухудшение самочувствия, чтобы вовремя направить их к врачу для предупреждения обострения болезни.

Таким образом, по отношению к этим детям у олигофренопедагога впервые выявляется новая обязанность. Он должен внимательно наблюдать за психическим состоянием ребенка, для того чтобы вовремя заметить и совместно с врачом-психоневрологом постараться предотвратить обострение болезни либо своевременно поместить ребенка в лечебное учреждение.

б) Другим текущим заболеванием может быть *сифилис головного мозга*. Если родители (или один из них) больны сифилисом, дело может ограничиться повреждением зародыша в период внутриутробного развития. В этом случае ребенок развивается как олигофрен. Но в отдельных случаях, помимо повреждения зародыша, происходит и заражение его сифилисом. Тогда родится ребенок, страдающий текущим заболеванием — сифилисом мозга. Долгие годы эта инфекция, как говорят врачи, «дремлет» и не проявляет себя. В какой-то момент психическое состояние ребенка ухудшается, начинается обострение заболевания. Очень часто такое обострение заболевания подкрадывается медленно, исподволь. Признаки этого обострения учителю заметны раньше, чем врачу (особенно если в школе работает врач-педиатр, а не психоневролог). Такими признаками могут быть: внезапное снижение успеваемости без понятных учителю причин, неправильности поведения, а иногда слуховые обманы и беспричинные страхи. Если учитель заметил такого рода признаки, необходимо настойчиво добиваться направления ребенка на лечение к врачу-невропатологу.

Сифилис нервной системы — болезнь, которую можно вылечить, однако успеха можно достичь лишь при своевременно начатом лечении. Если же учитель не придаст значения симптомам болезни и не направит ребенка к врачу-невропатологу, болезнь может прогрессировать.

Иногда наблюдаются и такие случаи: у ребенка ухудшается моторика, речь, а главное, нарастает слабоумие — ребенок становится некритичным, бездеятельным, беспомощным и вместе с тем самодовольным. Таковы признаки детского прогрессивного паралича. Это заболевание встречается очень редко, но учителю вспомогательной школы следует о нем знать. Запущенный нелеченный сифилис нервной системы может привести к прогрессивному параличу.

Инфекция, вызывающая у детей впоследствии тяжелую болезнь, может долгие годы таиться, ничем себя не проявляя. Дети, развивающиеся до поры до времени, как обычные олигофрены могут не привлечь внимания врача.

Учитель вспомогательной школы должен внимательно следить за изменениями умственной работоспособности детей, у которых в медицинских заключениях содержатся те или иные указания на сифилис.

в) Текущим заболеванием головного мозга является также *эпилепсия*. О том, как учителю следует себя вести, если припадок возникает в школе или интернате, известно из курса невро-

патологии. К этому следует добавить некоторые соображения педагогического порядка. Прежде всего, учитель не должен показывать детям, что он боится припадков. Медицинская помощь может потребоваться лишь в тех случаях, когда у ребенка возникает серия припадков. Обычно оказывать медицинскую помощь во время припадков не требуется.

Дети, страдающие эпилептическими припадками, могут иногда предчувствовать наступление припадков по разным предвестникам (ощущение ветра, дующего в лицо; ощущение подергивания либо онемения в ноге или руке; затрудненность речи и т. д.). Те дети, которые отличаются значительной умственной отсталостью, долго не умеют пользоваться этими предвестниками для облегчения своего состояния. Они чувствуют, что скоро должен наступить припадок, но молчат, покорно и беспомощно его ждут. Учителю очень важно уловить эти предвестники. Иногда с помощью врача даже удается предотвратить припадок. В других случаях можно успеть вывести ребенка из класса (или вывести остальных детей), уложить в кровать и т. д. Учитель может и должен научить ребенка замечать предвестники припадков и рассказывать о них старшим.

Следует также помнить, что изредка у детей-эпилептиков вместо припадков возникают «эквиваленты» — состояния расстроенного сознания. Во время этих состояний дети могут бежать, лезть на окна, схватить тяжелый предмет, кого-нибудь ударить и т. д. Эти состояния довольно быстро проходят. Срочной медицинской помощи при этом не требуется. Однако учитель ни на секунду не должен отходить от такого ребенка. Кому-либо из других детей надо поручить позвать на помощь любого взрослого человека.

Психика ребенка-эпилептика заметно видоизменяется с возрастом. Вначале на первый план выступает плохая память, забывчивость, неаккуратность в быту и труде. Постепенно, в процессе учения, ребенок компенсирует этот дефект. Очень часто у него вырабатывается своеобразная педантичная аккуратность, точность, бережливость. Поскольку ребенок-эпилептик испытывает затруднения при необходимости запомнить новый учебный материал, он обычно проявляет особую активность: старательно, много раз повторяет заданное; при воспроизведении стремится изложить мельчайшие подробности текста. Рассказы детей-эпилептиков о каких-либо событиях всегда отличаются излишней детализацией, обстоятельностью.

Мышление детей-эпилептиков очень замедленно и тугоподвижно. Так, например, усвоив какой-либо способ решения задачи, они часто пытаются решать все новые задачи старым способом. Та же инертность обнаруживается и в эмоционально-волевой сфере. Наметив куда-либо пойти, что-либо сделать, эпилептик старается во что бы то ни стало осуществить свой замысел, даже если изменившиеся условия лишают эти действия всякого смысла. Рассердившись на кого-либо, эпилептик сердится сильно и долго помнит свою обиду. В малом возрасте дети-эпилептики обнаруживают

безудержную вспыльчивость и даже вспышки ярости. С годами они приучаются в какой-то мере сдерживать свою гневливость и раздражительность. Такой ребенок иногда оказывается в состоянии сдерживать свою ярость по отношению к взрослому или более сильному товарищу, но выместить свою досаду на слабом ребенке. Свою грубость и раздражительность ребенок-эпилептик иногда маскирует чрезмерной вежливостью, доходящей до "слащавости и угодливости. Случается так, что ребенку удается благодаря исполнительности, предупредительности и вежливости завоевать неограниченное доверие у неопытного учителя. Пользуясь этим, ребенок-эпилептик проявляет себя деспотом в отсутствие учителя по отношению к малышам: отнимает у них сладости, бьет, вынуждает совершить дурные поступки. Контролируя и направляя отношения детей-эпилептиков с другими детьми, учитель может в то же время развивать и использовать положительные качества их психики: настойчивость, трудолюбие, аккуратность. Такие дети обычно хорошо дежурят, успешно справляются с хозяйственными поручениями и т. д.

Таким образом, учитель должен, с одной стороны, помогать ребенку, страдающему эпилепсией, возможно лучше компенсировать свои недостатки (плохую память, чрезмерную инертность, раздражительность), с другой стороны—поддерживать и развивать свойственные таким детям трудолюбие и аккуратность. Нужно тщательно следить за их поведением в коллективе, помня о возможной двойственности поведения (почтительности к сильным и деспотичности к слабым). Такие недостатки характера вовсе не обязательно возникают у эпилептиков. Напротив, у них можно развивать чувство справедливости и желание за нее бороться. Что же касается учебной нагрузки, она может быть, как правило, обычной

г) Текущим заболеванием головного мозга является *шизофрения*. Детей, больных шизофренией, во вспомогательных школах учится мало, так как в большинстве случаев они справляются с программой массовой школы. Но все же их можно встретить почти в каждой вспомогательной школе. Во время приступов болезни у детей наблюдаются страхи, зрительные и слуховые обмены (галлюцинации), нелепые мысли, двигательное беспокойство или оцепенелость. В это время их на несколько месяцев помещают в больницу. Промежуток между приступами может длиться несколько лет; в эти периоды дети практически здоровы и могут обучаться в школе. Каждый следующий приступ все более заметно нарушает интеллектуальную деятельность

«»»
| Главными особенностями психики детей-шизофреников являются нарастающие расстройства мышления и притупление чувств. | Мысли и рассуждения детей-шизофреников отличаются причудливостью, заумным характером. Они любят придумывать новые слова. В своих поступках они иногда руководствуются различными малопонятными соображениями. Некоторые дети, плохо усваивая учебную программу, обнаруживают наряду с этим какие-либо ис-

иллюстрируемые интересы и способности: к устному счету, к музыке и т. д. Так, например, один мальчик тонко разбирался в музыке, замечал ошибки в игре зрелого музыканта-исполнителя, даже сочинил музыкальный отрывок, но, несмотря на старания родителей, не смог научиться играть сам. Другой девятилетний мальчик пытался сочинять сказки и рассказы причудливого содержания, но никак не мог научиться писать буквы.

Иногда дети-шизофреники не в состоянии усвоить элементарные навыки самообслуживания, беспомощны в самых простых жг-теиских делах. Учитывая эту практическую беспомощность и заумный характер мышления, наблюдаемый у некоторых детей-шизофреников, учитель должен стараться как можно раньше прививать им практические навыки и умения, приучая участвовать в конкретных делах детского коллектива. Некоторые родители делают ошибку, позволяя таким детям сосредоточиваться на «исключительных» интересах. В этом случае дети еще больше отвлекаются от детского коллектива, от реальной жизни.

Другой отличительной особенностью психики детей-шизофреников является нарастающая эмоциональная тупость. Они редко имеют друзей и подруг, иногда плохо относятся к своим родителям, не откликаются на сердечное отношение учителя. Воспитателям не всегда удается установить с ними близкий контакт. Однако надо обязательно стараться включить этих детей в жизнь детского коллектива.

Следует также учесть, что привлекающие внимание психиатров явные признаки шизофрении часто обнаруживаются у учащихся лишь в период подросткового и юношеского возраста. В школьные годы такие дети часто рассматриваются как олиго-френы. Приведем пример. Девочка А. развивалась без особенностей. Из III класса массовой школы в связи с неуспеваемостью была переведена во вспомогательную, в которой проучилась семь лет. По окончании школы поступила на работу, справлялась с ней. В дальнейшем без видимых причин возникли страхи, неправильное поведение, речевая расторможенность. Неоднократно станио-нировалась в психиатрические больницы с одним и тем же диагнозом—шизофрения (циркулярная форма).

При патопсихологическом исследовании выявились грубейшие нарушения мышления. Однако могла с пониманием сути пересказывать романы Достоевского. В отдельных случаях оказывалась в состоянии устанавливать и абстрактные связи между понятиями. Помнила, что она окончила вспомогательную школу.

Этот пример свидетельствует о том, что среди детей, длительно диагностируемых как олигофрены, иногда остаются нуждающиеся в лечении больные. Можно предположить, что если бы олигофренопедагог школы, где училась эта девочка, более вдумчиво присмотрелся к особенностям ее психики, то своевременно направил бы ее на лечение. Течение болезни могло бы быть не столь злокачественным.

Таких фактов больше, чем представляется.

Следует также помнить, что при шизофрении возможны повторные приступы заболевания. Если у школьника вдруг возникают черты дурашливого или нелепого поведения, особенно если удастся заметить, что он слышит какие-то голоса, испытывает необоснованные страхи, необходимо срочно показать его врачу-психоневрологу.

д) К числу детей, страдающих текущим заболеванием головного мозга, можно отнести также тех, у кого имеются явления *гидроцефалии* (водянки головного мозга). Врачи-психоневрологи обычно рассматривают гидроцефалию как осложнение после тех или иных заболеваний. Это, разумеется, верно. Однако для учителя ребенок, страдающий гидроцефалией, выступает как процессуальный больной.

Состояние этих детей очень изменчиво. Иногда в связи с увеличением давления жидкости на головной мозг оно резко ухудшается. У таких детей могут быть приступы сильных головных болей, колебания настроения. Они плохо выносят тряску, не могут прыгать, иногда плохо себя чувствуют при выполнении работы, связанной с наклонами головы вперед и вниз. Этих детей очень важно систематически показывать врачу-психоневрологу, так как даже простые, проводимые в амбулатории лечебные назначения могут благотворно влиять на их состояние.

Без медицинского наблюдения и лечения состояние детей, страдающих гидроцефалией, может постепенно ухудшаться. Это ухудшение проявляется в нарастании слабоумия.

Особенности психики детей-гидроцефалов очень разнообразны. Некоторые из них угрюмы, злы, утомляемы, другие всегда оживленны, болтливы, легкомысленны. М. С. Певзнер, изучавшая особенности развития речи у некоторых гидроцефалов, отметила, что богатство их словарного запаса и развернутость предложений могут производить впечатление полноценной речи. Однако за внешне богатой формой речи кроется очень убогое содержание: дети повторяют чужие слова и фразы, плохо понимая их смысл. В высказываниях этих детей часто не содержится какой-либо самостоятельной мысли.

Для выбора мер индивидуального подхода к детям, страдающим гидроцефалией, необходим каждодневный, систематический контакт учителя с врачом-психоневрологом. Учитель испытывает значительные затруднения при необходимости оценивать поведение и успеваемость этих детей, так как их состояние постоянно меняется. Учителю не всегда, например, легко понять, почему ребенок не приготовил урок, то ли он поленился, то ли у него болела голова.

Все рассмотренные группы детей (олигофрены, дети, страдающие сифилисом нервной системы, эпилепсией, шизофренией, гидроцефалией, перенесшие травму и энцефалиты) могут иногда входить в состав учащихся вспомогательных школ.

< s- -ar. ttr;;; - ,,дг- -»"? . * * --,--. - і - " , ...-Г..Г .>* - * , -г. !. —,АГ\--г. :;- - , /-.-

• .-•'Вс.едключение-.еотановимея на вопросе о значении приведенных ьраткчх психопатологических данных для учителей вепомогатоль-

•ных: шкод.тЗн-ая-ие эт^х данные необходимо/учителю прежде всего-йля квалифицированиогне наблюдения'за учониками.' Поскольку ва.вепбхога,гельных~школа-х учатся дети, % которых возможны оба-стреии-а заболеваний, нужно,- чтобы учитель -МИР правильно ории-еп прощатьс-^'прйз-н-аках' болезни и свое.временно-прииять необходимей меры; -->,»*' -Г-..,

Признаками обострения могут быть такие явления, как ухуд-
•тение^уметвенрой работоспособности, неправильности -поведения, яа-рущ.ение восприятия и моторики..
Эти приенаки • лу^ше всего

••внйкм^учителю^и воспитателю. Поэтому на-ответственности учи-

•теля лежит-и своевременное направление ребенка, к? вр^чу в с^-\Мт>М начале-обострения болезни. -"

' "Еще бС)лее-важне знание приведенных данных'для выбор'а при-еиов^индйвнГ дуайного подхода к детям при их обучении" и воспитании. 'Вели учитель услышит одинаково' плохой ответ '-от двух учеников, например" от ребенка-эпилептика и от ребенка, псреи^ё-шери травую толовного мозга, ему может показаться целесообразным в первом- случае оставить ребенка на дополнительные аа-ня-тия, а во втором— обратить внимание на режим сна ребенка. (

• .-Знание того, какие дети отличаются повышенной 'утомляемостью, помогает учителю правильно дозировать учебную и трудовую -нагрузку, распределять общественные поручения; і

Знание' особенностей характера и эмоциональных реакций да-тсн позволяет выбирать правильную тактику при решений сложных" и сравнительно простых вопросов воспитания. Одного ребенка полезно расшевелить,' вовлечь в подвижные игры. Другому, например 'ревматика, чрезмерное' возбуждение вредно, и если он

•сам предпочитает не играть, а остаться зрителем, надо предоставить ему такую возможность. Если ребенок- олигофрен или' трав-матяк, обидевшись; пошел погулять по саду, пусть погуляет, ос-

•ibiНиг от обиды; ребенка же, больного "эпилепсией, надо иметьпе-ред-глвзами (на случай припадка). Если на уроке вертится ученик;! перенесший хорею, учитель скорее всего не сделает ему замечания. Если же будет шалить и вертеться травматик, учитель, быть может, сделает ему строгое замечание.

*' Конечно, 'не "следует во всех подобных случаях поступать каждый раз точно так, как мы только что сказали. Многие зависит от ч индивидуальных особенностей каждого- из детей. Но знане психопатологии может помочь учителю лучше разобраться в осо-бенност-ях психики учеников.

Олигофренопедагог должен непрерывно пополнять и'совершен-рвовать свои знания по психопатологии, следить за всей публику-' ющейся в этой области литературой. Книги профессора Г. Е. Суха-

ревой «Лекции по психиатрии детского возраста»¹ должны стать настольными для учителя вспомогательной школы. Кроме того, учитель должен тщательно изучать медицинские заключения и выписки из больничных историй болезни своих учеников, если таковые имеются в личном деле.

Степени умственной отсталости.

Принято различать три степени умственной отсталости: дебильность (самая легкая), имбецильность (более глубокая) и идиотия (наиболее тяжелая).

Дебилы, заканчивая вспомогательную школу, достигают *a* результате обучения сравнительно высокого уровня психического развития. Они становятся самостоятельными гражданами, т. е. несут ответственность за свои поступки, овладевают профессиями, требующими средней квалификации, имеют право быть владельцами комнат, домов и т. д. В ряде случаев возникают сомнения в их вменяемости, дееспособности и трудоспособности, и тогда тот факт, что юноша или девушка окончили вспомогательную школу, может послужить основанием для психиатрической экспертизы. Однако сама по себе умственная отсталость в степени дебильности не может быть причиной невменяемости, нетрудоспособности либо недееспособности человека. Причиной этого могут оказаться лишь те основные заболевания, которые привели к умственной отсталости. В настоящее время дебилы считаются ограниченно годными к несению воинской службы. Заключение об ограниченной годности или непригодности к несению воинской службы делается на основе психиатрической экспертизы. При этом большое внимание уделяется характеристике из вспомогательной школы, которую окончил юноша-призывник. Кроме того, широко применяются экспериментально-психологические методы исследования для оценки его психического состояния и развития.

В последние годы многие отечественные и зарубежные авторы делают попытки провести более дифференцированную оценку степеней умственной отсталости, особенно ее легких форм — дебильности. Используются термины: «легкая дебильность», «средняя дебильность», «выраженная дебильность». Несомненно, что эти понятия могут иметь большое практическое значение, поскольку дифференцированная оценка состояния ученика может возволить более точно и эффективно проводить различные педагогические, трудовые и другие мероприятия. Однако в настоящее время остаются еще несколько неопределенными те критерии, которые положены в основу такой классификации.

Кроме того, существует (согласно международной **классификации** психических заболеваний) понятие «пограничная умственная отсталость», которое предположительно должно характеризовать состояние между нормальным психическим развитием и лег-

¹ См.: Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста, т. I (1936), т. II (1962), т. III (1968).

кой дебильностью. Однако, поскольку понятие «пограничная умственная отсталость» основано на измерительном подходе к величине ума, целесообразность его использования представляется сомнительной.

В специальных классах, существовавших в прошлом почти при всех вспомогательных школах, обучались глубоко отсталые дети — имбецилы. Они не усваивают общих понятий, правил арифметики и грамматики. За много лет школьного обучения с трудом усваивают лишь элементарные навыки чтения и письма. Трудно, но практически возможно приспособить их к выполнению некоторых видов производительного труда. Однако самостоятельно эти имбецилы не могут, так как нуждаются в опеке и надзоре.

Обучение глубоко отсталых детей (имбецилов) во вспомогательных школах проводилось у нас в разные годы по-разному. Специальные классы для глубоко отсталых детей в разные годы то открывались, то ликвидировались. Согласно инструкции Министерства просвещения СССР имбецилов во вспомогательные школы принимать не следует. Однако существует ряд причин, по которым их все же принимают. Во-первых, не так легко провести грань между дебильностью глубокой степени и имбецильностью. Во-вторых, имбецилы являются все же в некоторой мере обучаемыми детьми. Они могут за несколько лет научиться хоть кое-как читать, писать и усвоить легкие виды ручного труда. Поэтому понятна и оправдана настойчивость родителей, добивающихся обучения их детей. Без обучения они становятся тяжелым бременем для общества, семьи и сами остаются несчастными существами. Поскольку они в некоторой мере обучаемы и податливы лечебному воздействию, их совершенно необходимо учить и развивать.

Дети-идиоты не могут быть направлены во вспомогательную школу. Они подлежат содержанию в учреждениях социального обеспечения. У них почти не развита речь, отсутствуют навыки самообслуживания, нарушена координация движений. Такие дети нуждаются в уходе.

У них можно воспитать элементарные навыки и умения, если этим занимается олигофренопедагог. При умелом подходе можно даже добиться значительных сдвигов в их состоянии.

В силу различных важных причин вопрос о все более тонком разграничении степеней умственной отсталости приобрел в последнее время особую актуальность, в частности в связи с необходимостью решать следующие задачи: разработка критериев, на основании которых может быть назначена пенсия по инвалидности с детства; определение того, где лучше воспитывать имбецилов — в специальных классах при вспомогательных школах или в учреждениях социального обеспечения. Важно также определить, лучше ли воспитывать умственно отсталых в условиях их максимальной дифференциации по степени умственной отсталости (например, имбецилы обучаемые и необучаемые, дебилы с легкой степенью умственной отсталости и дебилы со сравнительно более тяжелой степенью умственной отсталости).

Можно понять всех тех, кто хотел бы нмс-ть «единую линейку» для разграничения разных степеней умственной отсталости. Однако использованию подобной линейной шкалы мешает не только ее теоретическая необоснованность, но и еще ряд обстоятельств, например разнообразие умственного недоразвития и разный темп компенсации.

Все эти вопросы, несмотря на множество исследований, не могут считаться достаточно изучаемыми.

Во многих зарубежных исследованиях используются разные тестовые измерения интеллектуального коэффициента (IQ).

В последние годы советскими исследователями опубликован ряд работ, в которых представлен качественный анализ экспериментов, выполненных с целью определения критериев определения степеней умственной отсталости.

В отечественной литературе последних лет появились работы, основанные на качественном анализе экспериментальных данных. Таковы, например, составленные С. Д. Забрамной (1979) методические указания к психолого-педагогическому изучению детей.

Вопросам коррекционной работы с имбецилами посвящена и большая серия очень серьезных экспериментальных и педагогических исследований, выполненных под руководством М. И. Кузь-мицкой.

В анализе психического развития и трудового обучения имбе-цилов наметились как бы две параллельные линии.

Одна линия исходит из учреждений социального обеспечения (А. А. Ватажина, И. И. Зелингер, В. М. Коган, Н. Ф. Деметьева и Л. Н. Поперечная). Представителями этих учреждений разрабатываются программы обучения и соответствующие методические руководства.

Другая линия—исследования олигофренопедагогов М. И. Кузь-мицкой, Г. В. Цикото, А. Р. Маллер, Я. Г. Юдилевич и др. Эти исследования (особенно Г. В. Цикото) отличаются особой глубиной и теоретической продуктивностью.

Очевидно, что полученные при исследовании имбецилов данные должны быть отражены в отдельном монографическом труде. Важность создания такого труда диктуется, в частности, тем, что **многие** имбецилы обучаемы и могут быть включены в трудовую деятельность.

Вопросы и задание

1. Скажите, как в процессе обучения и воспитания следует подходить к учащимся, которые перенесли:
а) травму головного мозга; б) энцефалит.
2. Расскажите об особенностях подхода к больным ревматизмом учащимся вспомогательной школы.
3. В чем должен состоять индивидуальный подход к учащимся, которые: а) больны эпилепсией; б) страдают гидроцефалией?
4. Дайте сравнительную характеристику психического развития

олигофренов и детей, перенесших поражения мозга в дошкольном и младшем школьном возрасте.

5. Чем отличается психическое развитие детей, развивающихся на неполноценной основе, от психического развития детей, страдающих текущими заболеваниями мозга⁴

6. Какова роль учителя-дефектолога в своевременном выявлении обострения заболевания и направлении детей на лечение?

7. Как олигофренопедагог может использовать в своей работе с учащимися соответствующие медицинские данные?

Литература

Принципы отбора детей во вспомогательные школы / Под ред. Г. М. Дульневой и А. Р. Лурия. 3-е изд. М., 1973, гл. III.

Отбор детей во вспомогательные школы / Сост. Г. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1983.

Забрамная С. Д. Методические указания к занятиям по изучению детей с умственной отсталостью. М., 1979.

Глава 4. ОСОБЕННОСТИ ВЫСШЕЙ НЕРВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные экспериментальные исследования высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. Особенности их высшей нервной деятельности: слабость замыкательной функции коры головного мозга; недостаточная дифференцированность условнорефлекторных связей; преобладание охранительного торможения; инертность нервных процессов; нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Основные типы учащихся вспомогательных школ.

Особенности высшей нервной деятельности умственно отсталых детей изучались тремя научными коллективами.

Ученик академика И. П. Павлова профессор Н. И. Красногорский с группой своих сотрудников провел ряд экспериментальных исследований условнорефлекторной деятельности олигофренов дошкольного возраста¹.

¹ Сотрудники профессора А. Г. Иванова-Смоленского изучали высшую нервную деятельность у олигофренов школьного возраста². При этом использовалась речедвигательная методика.

В 60-е гг. была проведена большая серия экспериментальных исследований высшей нервной деятельности у учащихся вспомогательной школы под руководством профессора А. Р. Лурия. Эти исследования осуществлялись в Научно-исследовательском институте дефектологии АПН РСФСР и опубликованы в специальной монографии³.

¹ См.: Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. М., 1954.

² См.: Иванов-Смоленский А. Г. Основные проблемы патофизиологии высшей нервной деятельности. М., 1933.

³ См.: Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка / Под ред. А. Р. Лурия, т. 1—11. М., 1956.

Основные данные, полученные всеми исследователями, были следующими.

У умственно отсталых детей новые условные связи, особенно сложные, формируются значительно медленнее, чем у нормальных детей. Сформировавшись, они оказываются непрочными, хрупкими. Эта *слабость замыкательной функции коры головного мозга*, проявляющаяся в затрудненном формировании новых, особенно сложных условных связей, является важнейшей особенностью высшей нервной деятельности умственно отсталых детей. Именно этим объясняется крайне замедленный темп их обучения.

Однако в основе всякого воспитания и обучения лежат не только процесс формирования новых связей, но также процесс их видоизменения, уточнения. Так, например, узнать новую букву—значит не только связать какое-либо начертание с соответствующим звуком, но, кроме того, это значит также научиться отличать начертание данной буквы от сходных букв и данный звук—от близких ему звуков. Усвоение какого-либо нового навыка означает не только формирование новой системы условных связей, но и дифференцировку связей, т. е. отграничение тех условий, при которых осуществление данного привычного действия уместно и целесообразно, от других условий, при которых привычные действия должны быть заторможены.

В основе всякого разграничения, различения лежат дифференцировочные условные связи. Исследования высшей нервной деятельности умственно отсталых детей показали, что такие дифференцировки вырабатываются у них с большим трудом, редко достигают достаточной тонкости и отличаются малой стойкостью, т. е. легко угасают.

Чем же объясняются эти два обнаруженных факта—замедленность формирования новых условных связей и затрудненность их дифференцировки?

Как известно, для правильного формирования и видоизменения условных связей необходима достаточная сила нервных процессов, т. е. процессов возбуждения и торможения. У детей после различных поражений головного мозга меняется функциональное состояние коры головного мозга. Наряду с тем что травма, интоксикация и т. д. могут разрушать нервные клетки в определенных участках мозга, этими же вредностями ухудшается функциональное состояние всех нервных клеток коры головного мозга в целом. Это изменение функций клеток проявляется в том, что процессы возбуждения и активного внутреннего торможения слабеют. Слабость процесса возбуждения обуславливает плохое замыкание новых условных связей, а слабость активного внутреннего торможения обуславливает плохое качество дифференцировок. При различных поражениях головного мозга возможно преимущественное ослабление одного из нервных процессов—возбуждения или торможения.

Ухудшение функционального состояния коры головного мозга проявляется и в том, что «работоспособность» нервных клеток сни-

жается, и после небольшой нагрузки они впадают в состояние охранительного торможения.

Подобные явления охранительного торможения возникают и у нормальных взрослых людей при переутомлении, недосыпании, воздействии чрезмерно сильных раздражителей. Почти каждый человек может припомнить такое, например, состояние: трудно сосредоточить на чем-либо внимание, все происходящее вокруг воспринимается неясно, трудно припомнить то, что всегда легко вспоминалось.

У здоровых людей такие состояния возникают редко и в связи с каким-нибудь особым обстоятельством. Между тем у детей, перенесших какое-либо поражение головного мозга, эти состояния охранительного торможения (изученные и описанные академиком И. П. Павловым и его учениками под названием «фазовых» состояний) возникают часто. Иногда они носят мерцающий, кратковременный характер, а иногда могут длиться целые месяцы и даже годы. Пока нервные клетки коры головного мозга ребенка находятся в состоянии охранительного торможения, его умственная работоспособность оказывается резко сниженной. Однако это снижение временное, проходящее.

Знание механизма фазовых состояний делает понятными часто наблюдающиеся во вспомогательных школах факты заметных колебаний степени умственной отсталости детей. Так, например, раньше казалось непонятным, каким образом ребенок, обучавшийся год в классе для глубоко отсталых (имбцилов), вдруг после хорошего летнего отдыха начинает усваивать новый учебный материал как дебил; каким образом ребенок, который за два года обучения абсолютно ничему не смог научиться в массовой школе, затем очень плохо учился в первом классе вспомогательной школы, оказывается вдруг настолько сообразительным и работоспособным, что возникает вопрос о его возвращении в массовую школу?

В подобных случаях раньше предполагали, что при оценке состояния ребенка на одном из этапов врачом или учителем была допущена ошибка. Между тем ошибки могло и не быть, просто могло измениться состояние ребенка.

Даже кратковременные, «летучие» фазовые состояния приводят к резкому ухудшению умственной работоспособности ребенка. Очень небольшая умственная отсталость, сочетающаяся с таким кратковременным состоянием охранительного торможения, приводит к значительному снижению работоспособности.

Наклонность к возникновению состояния охранительного торможения свойственна в той или иной мере всем ученикам вспомогательных школ, однако она достигает особенно выраженной степени лишь у некоторых учащихся.

Академик И. П. Павлов отмечал, что фазовые состояния, наблюдающиеся у человека, изучены недостаточно. Они проявляются, несомненно, не только в колебаниях умственной работоспособности, но и в эмоциональных реакциях. Для того чтобы лучше понять механизмы фазовых состояний, следует учесть, что в

норме реакции людей на внешние раздражители соответствуют им по силе и качеству. Изученные Н. П. Павловым и его учениками характерные особенности фазовых состояний заключаются в следующем. Соответствие реакции мозга раздражителям внешней среды искажается в количественном и качественном отношении. При некоторых фазах (например, уравнительной и парадоксальной) искажаются силовые, т. е. количественные соотношения, при других (например, ультрапарадоксальной) искажается качество реакции. Нарушение соответствия реакции мозга внешней ситуации у человека носит более сложный характер. Так, например, у больных детей часто наблюдается некоторая неадекватность поведения, выражающаяся в дурашливости, мнимой веселости при огорчениях, оцепенении и молчаливости во время общего веселья и т. п.

Среди особенностей высшей нервной деятельности умственно отсталых детей многие исследователи (М. С. Певзнер, В. И. Лу-бовский) отмечают выраженную инертность. Выработка новых условных связей резко замедлена, В. И. Лубовский говорит, что особенно инертными оказываются упроченные словесные связи. Наконец, последней, ярко выраженной особенностью высшей нервной деятельности всех умственно отсталых детей является нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем. Это нарушение связано с недоразвитием второй сигнальной системы. "Сотрудниками и учениками профессора А. Р. Лурия была проверена серия интересных экспериментальных исследований, посвященных анализу роли второй сигнальной системы при замыкании новых условных связей у нормальных и умственно отсталых детей. Детям предлагали выполнять различные по сложности задания, их обучали различным навыкам и умениям по словесной - инструкции и по наглядному показу. Оказалось, что умственно отсталые дети в большей- мере руководствуются наглядными восприятиями, чем словесной инструкцией, и что последняя недостаточно помогает им ориентироваться в новой сложной обстановке опыта. (У нормальных детей слово начинает играть регулирующую, определяющую роль очень рано.)

Таким образом, умственно отсталым детям свойственны: слабость процессов возбуждения и торможения, их инертность, склонность к частому охранительному торможению и недоразвитие второй сигнальной системы.

С точки зрения особенностей высшей нервной деятельности учащихся вспомогательных школ можно разделить па три основных типа.

Дети, у которых преимущественно ослаблен процесс возбуждения, представляют собой первый, наиболее распространенный тип детей. Они вялы, медлительны, плохо усваивают все новое, учатся с трудом, но в конечном счете добиваются удовлетворительных результатов. Каждое новое воздействие не вызывает обычной для здорового ребенка ориентировочной реакции.

Новые навыки и умения формируются у таких детей крайне

медленно. Но если какие-либо навыки или привычки усвоены, и, очень трудно изменить в случае необходимости. Поэтому очень важно не допускать усвоения не вполне правильных навыков, следить за тем, чтобы они своевременно усваивали положительные привычки. У этих детей очень редко возникают самостоятельные побуждения, у них мало инициативы. И все же их несколько легче учить и воспитывать, чем детей второго типа.

У детей, относящихся ко второму типу, преимущественно ослаблен процесс активного торможения. Они встречаются реже, но заметно выделяются из общей массы. Они быстро реагируют на все происходящее. Отвечают и действуют необдуманно. Случается, что они начинают отвечать верно выученный урок, а затем вставляют в свой ответ что-либо, не относящееся к уроку. Увидев какую-либо картину, они часто ошибочно толкуют ее содержание по первому случайному впечатлению. Если учитель задает классу вопрос, эти дети поднимают руку или просто выкрикивают какой-либо ответ, еще не успев разобраться в сути вопроса. К собственным ответам относятся некритично, своих ошибок сами не замечают. Однако, когда им указывают на ошибки либо просто останавливают, требуют лучше подумать, они без особого труда могут найти правильный ответ. Ошибки и неточности в их суждениях и действиях объясняются слабостью активного внутреннего торможения, затрудненностью дифференцировки условных связей.

Для детей, относящихся к третьему типу, характерна повышенная склонность к охранительному торможению. Разумеется, такие состояния могут наблюдаться у детей первого и второго типа. Однако у детей третьего типа состояния охранительного торможения в виде «летучих» фазовых состояний коры мозга играют основную роль в общей картине умственной неадекватности.

При кратком знакомстве такие дети могут произвести впечатление разумных, понятливых, легко усваивающих новый материал. Нарушение их познавательной деятельности обнаруживается в процессе выполнения обычной школьной нагрузки. Во время одного и того же урока ученик то слушает и понимает учителя, то перестает его понимать. В результате учащиеся не имеют систематических знаний. Бывает, что они теряются и не могут привести правильный ответ при попытке воспроизвести хорошо выученный урок. Подобная забывчивость в момент вызова к доске объясняется также состоянием охранительного торможения.

Таким образом, практический опыт позволяет выделить три типа детей: а) медлительных, вялых; б) импульсивных, расторможенных; в) чрезмерно истощаемых при интеллектуальной нагрузке.

Первые два типа детей под разными названиями и с разнотными попытками патофизиологического объяснения описывались многократно и являются как бы общепризнанными в психопатологии и олигофренопедагогике. Так, например, многие авторы-цса-

психиатры говорили об олигофренах «возбудимых» и «торпидных», т. е. инертных.

В О'д'йой' из работ, специально посвященных типологии олигофрена, М. С. Певзнер¹ также описывает эти два основных типа детей,

Выделение третьего (описанного выше) типа детей, плохо усваивающих программу вспомогательной школы из-за чрезмерной истощаемости нервных процессов, обусловлено следующим. Во-первых, детей такого типа чаще можно встретить не среди олигофренов, а среди детей, страдающих в период обучения текущими заболеваниями головного мозга. Во вспомогательной школе таких детей также немало. Во-вторых, умение выделить такой тип детей или хотя бы заметить проявления повышенной истощаемости как одну из важнейших особенностей психики умственно отсталых детей имеет чрезвычайно важное практическое значение для учителя.

Разумеется, что есть умственно отсталые дети, не относящиеся к описанным типам. Кроме того, типы могут быть смешанными-

Детальная типология умственной отсталости разработана М. С. Певзнер и дана в курсе олигофренопедагогики.

Задание и вопрос

1. Назовите основные недостатки высшей нервной деятельности учащихся вспомогательных школ.
2. Что такое фазовые состояния и каковы их проявления в учебной деятельности учеников вспомогательных школ?

Литература

- Красногорский Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных. М., 1954, т. I.
Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред. Ж. И. Шиф М., 1965, гл. I.
Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка /Под ред. А. Р. Лурия. М., 1956, т. 1—11.

Глава 5 РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ

Представления о прямой зависимости недоразвития мышления от неполноценности корковой деятельности. Теория Л. С. Выготского о первичных (ядерных) и вторичных особенностях психики.

Как и всякие другие дети, умственно отсталые дети на протяжении всех лет своей жизни развиваются. Это положение настолько очевидно для всех, что его нет необходимости доказывать.

¹ См.: Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей-олигофренов, обучающихся во вспомогательной школе.— В сб.: Учебно-воспитательная работа в специальных школах, вып. 2 (75). М., 1956,

Лаже самые ограниченные из педологов, представлявшие себе развитие ребенка как процесс увеличения знания и умений, при котором у ребенка на протяжении всех лет жизни сохраняется постоянный коэффициент ума (IQ), все же признают некоторую возможность подлинного развития психики у умственно отсталого ребенка.

Психика развивается даже при самых глубоких степенях умственной отсталости. Даже при тяжелых прогрессирующих заболеваниях нервной системы, приводящих к неуклонному распаду психики, т. е. при деменции, распад как бы переплетается с развитием. Развитие психики—это специфика детского возраста, пробивающаяся сквозь любую, самую тяжкую патологию организма.

За последние годы область изучения развития психики обогатилась многими новыми данными. Справедливо будет сказать, что закономерности развития психики в филогенезе и онтогенезе являются одной из наиболее изученных и интересных глав именно советской психологии (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Но многие из этих данных опубликованы только в теоретических монографиях и еще не вошли в учебники психологии. Между тем правильное понимание своеобразия психического развития умственно отсталого ребенка невозможно без учета общих закономерностей развития психики. Это обстоятельство вызывает необходимость дать краткое, неизбежно схематичное изложение материала проблем развития психики (по крайней мере некоторых ее аспектов).

Попытаемся дать краткое изложение этой проблемы.

По мере развития живых организмов в филогенезе происходит изменение, усовершенствование их нервной системы. Это усовершенствование связано с изменением локализации функций, с их кортикализацией, т. е. перемещением из стволовых отделов мозга в кору. Так, например, если у голубя разрушить кору головного мозга, он продолжает видеть. Между тем зрительное отражение ребенком окружающего возможно лишь при сохранности затылочных долей коры головного мозга. Другим примером является функция локомоции (передвижения). Различные способы передвижения у животных формируются в основном за счет созревания к моменту рождения подкорковых структур мозга, в то время как у ребенка становление локомоции происходит при непосредственном участии коры головного мозга.

Кортикализация функций означает и изменение качества функций, и изменение способа их формирования. Как известно, кора— орган условных, т. е. прижизненно формирующихся, рефлексов. Поэтому корковые функции обладают неизмеримо большей изменчивостью и пластичностью, чем функции подкорковых образований, т. е. инстинкты. Корковые функции формируются в онтогенезе на основе условных рефлексов.

Человек, этот будущий «царь природы», рождается на свет

самым беспомощным, самым незрелым, неприспособленным к жизни. Это происходит потому, что у него минимальный по сравнению с животными фонд врожденных рефлексов (инстинктов). Преимущество же строения нервной системы ребенка заключается в том, что вскоре после рождения у него формируются новые, изменчивые и весьма сложные формы поведения. Утенок, едва вылупившись из яйца, может поплыть по воде, так же как какой-либо зверек начинает передвигаться с момента рождения в силу созревания его стволовых отделов мозга. Ребенок же длительное время после рождения вообще не может передвигаться. Даже если все его предки были пловцами, он не сумеет плавать, пока этому не научится. Он даже долго учится ходить. Зато человек может научиться ходить, и бегать, и танцевать, и плавать, а в дальнейшем — бегать на лыжах, коньках, ездить на велосипеде и т. д.

Все функции и умения ребенка отличаются гибкостью, изменчивостью, совершенством. Эти качества возникают в процессе онтогенеза под влиянием обучения. Они не появляются спонтанно, т. е. просто по мере созревания мозга. Так, например, известно, что в коре головного мозга человека имеются центры речи (центры Брока и Вернике). Однако ребенок никогда не заговаривает без обучения вследствие простого созревания этих центров мозга. Известно, что дети, случайно воспитывавшиеся зверями и найденные потом людьми, не только не обладали речью, но были вообще психически неразвитыми, неполноценными.

Строение речевых зон, которое само зависит от ряда факторов, в том числе и наследственных, влияет на обучаемость детей речи. Одни, как известно, легко усваивают несколько различных языков, другие даже родным языком овладевают с трудом. Од-яко никакое созревание этих речевых зон не предопределяет языка, на котором говорит человек.

У человека и животных различны не только локализация и организация функций нервной системы. Различно также соотношение мозговых структур и функций. На ранних стадиях филогенеза (а также и на уровне человека, когда речь идет о филогенетически старых органах) функция возникает в результате созревания органа. Функции животных могут, конечно, возникать в онтогенезе и видоизменяться под влиянием среды. Однако в основе их формирования лежит созревание структур.

Человек наследует структуры, на основе которых формируются изменчивые и сложные функции. При этом возникновение разных психических свойств определяется образом жизни ребенка в онтогенезе, воспитанием.

Наследственные структуры мозга в какой-то мере влияют на успешность формирования новых функций. Влияют, но отнюдь не предопределяют их качества, их содержательной характеристики. Больше того, возникшие в онтогенезе функции сами оказывают влияние на дальнейшее формирование мозга. Еще С. Л. Рубинштейн писал, что «зависимость между строением органа и его функциями не односторонняя; не только функция зависит от

строения-, но и строение от функции. Особенно велико формооб-разующее влияние функций для молодых органов, у которых оно сказывается на самых ранних стадиях развития»¹. В процессе жизни у ребенка формируются сложные условнорефлекторные связи, так называемые функциональные органы (по А. А. Ухтомскому). Следовательно, именно различное соотношение (с точки зрения ведущей роли) структуры и функции мозга у человека и животных вынуждает по-разному ставить вопрос об их наследовании. Все сказанное имело в виду подчеркнуть принципиальное отличие психики человека от психики животных. Вместе с тем следует указать и на наличие черт сходства. В развитии психики животных также значительную роль играют условные рефлексы, а в жизни человека сохраняют известное значение безусловные рефлексы и инстинкты. Сохраняется также определенная лимитирующая роль созревания нервной системы, даже зависимость психики от созревания организма. Однако если у животных, как уже говорилось, определяющую роль играют наследуемые ия-стинктивные формы поведения, то у человека эта роль принадлежит формирующимся в онтогенезе, воспитанным формам поведения.

Следует подчеркнуть, "что сказанное относится не только к умениям, навыкам, способностям, но в еще большей мере к свойствам личности ребенка, его эмоционально-волевой сфере, потребностям, интересам.

В зарубежной литературе свойства личности ребенка очень часто обуславливают деятельное гью гипоталамуса, ретикулярной формации и т. д. Бесспорно, можно проследить (и это особенно рельефно выступает при патологическом развитии детей) влияние нарушения разных мозговых структур (в том числе подкорко-вьlx) на развитие личностных свойств ребенка. Тем не менее эти свойства формируются под влиянием воспитания, осуществляемого в конкретных общественно-исторических условиях. Личность есть образование социальное. Болезнь лишь затрудняет это влия,-ние и нарушает ход развития. Многие, несомненно, влияет на 'личность ребенка, в том числе особенности его организма, его внешность, телесное здоровье, тип и здоровье нервной системы,. Однако определяющим, ведущим в формировании личности и ее свойств всегда остается образ жизни ребенка в семье, в детском коллективе, в школе, т. е. воспитание в широком смысле слова.-

В недавно вышедшей монографин А. Н. Леонтьев² убедительно доказывает недопустимость смешения понятий «индивидуальность» и «личность», раскрывает процесс формирования личности человека в его деятельности.

' "Рядом советских психологов (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и, др...) был раскрыт сам механизм онтогенетического формигра-ния психических процессов и свойств. Согласно их точке зрения,

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946, с. 91. ² См.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

внешние, организованные взрослыми, практические действия постепенно интериоризируются (по термину Л. С. Выготского — наращиваются), т. е. сокращаются, начинают совершаться в мысленном, теоретическом плане и образуют совокупность «умственных действий» (П. Я. Гальперин).

Так же формируются потребности, переживания, чувства и эмоции ребенка. У ребенка наследуемые инстинкты сохраняются в преобразованном и подчиненном виде. С возрастом они все более преобразуются, очеловечиваются. Даже самая простая потребность в пище у человека приобретает совершенно иной, человеческий характер.

«Голод есть голод,—говорит К. Маркс,—однако голод, который утоляется вареным мясом, поедаемым с помощью ножа и вилки, это иной голод, чем тот, при котором проглатывают сырое мясо...»¹ В сложных высших чувствах человека представлены и примитивные формы переживаний. По словам С. Л. Рубинштейна, эти формы, как древние струны, продолжают вибрировать и звучать, резонируя в самых глубинах организма. Но звучат они лишь под влиянием подлинно человеческих потребностей и интересов.

Таким образом, навыки, умения, способности, черты характера и т. п. не наследуются, а складываются, формируются в онтогенезе. А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина рассматривают этот процесс формирования психики в онтогенезе как особое «социальное наследование».

Выдающиеся отечественные генетики и биологи А. Н. Северцов² и Н. П. Дубинин³ также утверждают положение о формировании свойств психики человека путем особого «социального наследования», т. е. путем воспитания в онтогенезе. Они аргументируют это положение генетическими данными. Ребенок «наследует», вернее, присваивает опыт человечества в процессе овладения предметными действиями, речью, ролевыми играми и, наконец, в процессе обучения в общеобразовательной школе.

В замечательной вступительной статье, написанной А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия к изданию избранных психологических исследований Л. С. Выготского (1956), они следующим образом сжато формулируют его теорию развития психики ребенка: «Включив предметную деятельность ребенка и его общение со взрослыми

• в число составных частей и движущих сил развития, придавая им значение факторов, формирующих психическую жизнь ребенка, Л. С. Выготский решительно покончил с идеей спонтанного созревания душевных способностей и мыслью о том, что внешняя среда вдувает тормозит проявление внутренних психических свойств или лишь способствует их выявлению.

✶.

* Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения, т. 12, с. 718.

¹ См.: Северцов А. Н. Эволюция и психика, 1922.

³ См.: Дубинин И. П.—Вопросы философии, 1972, № 10.

Он вскрыл порочность метафизических концепций психического развития...»¹.

Итак, подчеркнем еще раз, что знание закономерностей генеза психики в норме дает возможность лучше разобраться в своеобразии психического развития умственно отсталого ребенка, в том влиянии, которое оказывает на ход психического развития поражение или недоразвитие головного мозга.

Несколько далее будет показано, какое большое теоретическое значение придавал Л. С. Выготский изучению особенностей психического развития умственно отсталого ребенка.

Проблема развития психики ребенка—это главное, что необходимо заимствовать из курса детской психологии; при этом понятно, что для понимания психического развития умственно отсталого ребенка имеют значение и другие главы этой смежной дисциплины.

Возникает важный вопрос: каковы же закономерности развития психики умственно отсталых детей?

Во введении к книге «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы» Ж. И. Шиф посвящает проблемам развития специальный раздел. Ссылаясь на положение Л. С. Выготского о принципиальной возможности развития у олигофренов сложных видов психической деятельности, Ж. И. Шиф пишет: «В настоящее время можно утверждать, что умственное развитие детей-олигофренов, при всем его своеобразии, протекает по тем же основным закономерностям, что и развитие нормального ребенка»². Это положение, с которым, безусловно, можно согласиться, должно быть несколько продолжено и расширено.

К числу основных закономерностей следует отнести зависимость развития психики ребенка от его обучения и воспитания взрослыми. Именно взрослые, пользуясь выражением Л. С. Выготского, «вводят ребенка в мир окружающей действительности», и это, конечно, относится как к здоровому, так и к больному, обладающему неполноценной нервной системой ребенку. Но в чем же своеобразии развития психики умственно отсталого ребенка?

Анализ работ, посвященных олигофрении, позволяет обнаружить две принципиально разные концепции развития.

Первая из них является более общепринятой. Она заключается в следующем: умственно отсталый ребенок более или менее успешно усваивает все простое, элементарное, но не может достигнуть высших уровней обобщения и абстракции, а также высот нравственной культуры. С этой точки зрения облик умственно отсталого ребенка предстает как бы в виде усеченного конуса. Какую бы сферу психики ни взять — всюду оказывается, что умственно отсталый ребенок не может достигнуть высшего,

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956,

² Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы/

сложного. В соответствии с таким представлением выполнено большое количество различных экспериментальных исследований, в ходе которых действительно обнаруживается указанная выше особенность. Эти данные соответствуют общепринятому положению, согласно которому ведущим недостатком умственно-отсталых детей является слабость отвлечения и обобщения.

Возможно ли усомниться в правильности этой концепции развития? Может быть, факты, на которых она основана, могут быть истолкованы иначе, в свете иной концепции развития?

Иная концепция развития психики умственно отсталых детей создана советским психологом Л. С. Выготским. Рассматривая процесс развития как единый процесс, где каждый последующий этап развития зависит от предыдущего, а каждый последующий способ реагирования зависит от достигнутого ранее, Л. С. Выготский говорит о необходимости *различать первичный дефект и вторичные осложнения развития*. Он пишет о том, что неправильно было бы выводить все симптомы, все особенности психики умственно отсталого ребенка из основной причины его отсталости, т. е. из факта поражения его головного мозга. Поступать так значило бы игнорировать процесс развития. Отдельные симптомы находятся в различном и чрезвычайно сложном отношении к основной причине. «Все симптомы не выстраиваются в один ряд, каждый член которого находится в совершенно тождественном отношении к причине, породившей весь ряд»,—пишет Л. С. Выготский.

Эти чрезвычайно важные, еще не получившие адекватной оценки мысли Л. С. Выготского имеют, разумеется, **более** широкое значение. Они важны не только для дефектологии, но и для психопатологии в целом.

При оценке развития психики умственно отсталого ребенка Л. С. Выготский предлагает отличать (недостаточно хорошо, но по его мнению, изученные, но в основном определенные) ядерные признаки умственной отсталости от вторичных и третичных наслоений, надстраивающихся над этим ядром. Далее Л. С. Выготский пишет: «Первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психологических функций. Под этим разумеют обычно недоразвитие высших форм памяти, мышления, характера, слагающихся и возникающих в процессе социального развития ребенка. При этом замечательным является тот факт, что само по себе недоразвитие высших психологических функций не является обязательно связанным с картиной дебильности»².

Различение первичных и вторичных дефектов развития имеет, по мнению Л. С. Выготского, не только теоретический, но и сугубо практический интерес в том смысле, что вторичные осложнения

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983, т. 5, с. 275. ² Там же.

и задержки оказываются наиболее поддающимися лечебно-педагогическому воздействию. Но об этом мы скажем несколько позже. . • • . -*-----

Важнейший вывод, к которому приходит Л. С. Выготский, состоит в том, что дебил «принципиально способен к культурному развитию, принципиально может выработать в себе высшие психические функции, но фактически оказывается часто культурно недоразвитым и лишенным этих высших функций». Он объясняет это своеобразием истории развития дебила.

Для того чтобы понять суть концепции Л. С. Выготского, следует разобраться в том, что он подразумевает под своеобразной историей развития олигофрена. В этой связи мы приведем рассуждения Л. С. Выготского, содержащиеся в его работе «••'Развитие высших психических функций».

Л. С. Выготский обосновывает необходимость различать культурный и биологический процессы развития. Он говорит о тесном сплетении этих двух линий развития в реальной жизни обычного ребенка: «Культура человечества слагалась и созидалась при условии известной устойчивости и постоянства биологического человеческого типа. Поэтому ее материальные орудия и приспособления, ее социально-психофизиологические институты и аппараты рассчитаны на нормальную психофизиологическую организацию»¹.

«Эта связь,—продолжает Выготский,—приуроченность той или иной стадии или формы развития к определенным моментам органического созревания возникла столетиями и тысячелетиями и привела к такому сращиванию одного и другого процессов, что детская психология перестала различать один процесс от другого и утвердилась в той мысли, что овладение культурными формами поведения является столь же естественным симптомом органического созревания, как те или иные телесные признаки. Впоследствии эти симптомы стали приниматься за самое содержание органического развития. Сперва было замечено, что задержка в развитии речи или невозможность овладения письменной речью в определенном возрасте является часто симптомом умственной отсталости. Впоследствии эти явления стали приниматься за самое существо того состояния, симптомами которого они могут явиться при известных условиях. Вся традиционная дефектология, все учение о развитии и особенностях аномального ребенка еще более, чем детская психология, была проникнута идеей однородности и единства процесса детского развития и располагала в один ряд первичные—биологические—особенности дефективного ребенка и вторичные — культурные—осложнения дефекта»².

Далее Л. С. Выготский пишет о том, что «основной отличительной чертой психического развития ненормального ребенка

¹ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960, С. 54

² Там же, с. 54—55.

является дивергенция, расхождение обоих планов развития, слияние которых характерно для развития нормального ребенка»*. В э-юй мысли Л. С. Выготского о расхождении двух планов развития ребенка с неполноценной нервной системой следует искать ключ к пониманию своеобразия этого развития. Биологическая неполноценность ребенка лишает его возможности своевременного, т. е. с самого младенческого возраста, усваивать культуру человечества. А эта культура преподносится ребенку в форме привычных для человеческого общества приемов и обычаев воспитания, рассчитанных на здорового ребенка. Особенно остро выступает это несоответствие в периоды раннего и дошкольного воспитания.

Для того чтобы наглядно представить себе теорию Л. С. Выготского, можно прибегнуть к сравнению умственно отсталого ребенка с растением, которое имеет плохие корни. Они оказываются непроницаемыми для соков в тех слоях, которые могли бы дать им питание, и открывают свои поры там, где слой почвы сух или ядовит. Такое растение, развиваясь в адекватных для него условиях, могло бы зацвести. В обычных условиях оно практически остается худосочным и чахнет, не достигнув вершин развития.

Следовательно, нужно переделать почву, т. е. систему культурного воспитания в младенческом и дошкольном возрасте. Это не значит, что тогда может быть достигнуто беспредельное развитие больного ребенка. Но это значит, что остаются неизвестными пределы, которых могла бы достигнуть олигофренопедагогика и психология в развитии высших психических процессов у умственно отсталых детей.

По теории Л. С. Выготского, высшие психические функции, т. е. высшие формы памяти, мышления, характера,—продукт культурного развития, а не биологического созревания. Это культурное развитие возможно, но оно лишь ограничено ядерными признаками умственной отсталости: плохой восприимчивостью ребенка ко всему новому и его недостаточной активностью.

Влияние расхождения между биологическим и культурным развитием умственно отсталого ребенка проявляется, в частности, в дисгармоничном росте потребностей.

Для того чтобы уяснить динамику развития потребностей умственно отсталого ребенка, следует сопоставить ее с путями развития потребностей у нормального ребенка. Нам представляется правомерной и вполне согласующейся со многими установленными фактами гипотеза Л. И. Божович о том, что ведущей в психическом развитии младенца является потребность в новых впечатлениях. Потребность младенца в новых впечатлениях, развиваясь, перерастает в собственно познавательную потребность, т. е. стремление узнавать окружающий мир.

* Выготский Л. С. Развѣя вы ии;х пс;1X1!чск. {-\ функции. М., 1960 fr й7.

Эта потребность, пишет Л. И. Божович, в отличие от других первичных потребностей, имеет перспективный характер и становится побудительной силой всего дальнейшего психического развития. «Сила этой потребности,—пишет Л. И. Божович,— по-видимому, связана с тем, что к моменту рождения, когда кора вступает в действие, она еще не закончила своего формирования ни в структурном (анатомическом), ни тем более в функциональном отношении. А так как развитие органа совершается в процессе его функционирования, то и развитие головного мозга происходит в процессе восприятия им все новых и новых раздражителей, вызывающих реактивную деятельность коры больших полушарий»¹. Это функциональное развитие коры происходит благодаря все более и более пробуждающейся у ребенка активной ориентировочной деятельности.

Между тем, и это отмечено многими авторитетными исследователями, эта ориентировочная деятельность и потребность в новых впечатлениях более всего ослаблена у младенцев с неполноценной корой головного мозга. Еще С. С. Корсаков в своем классическом описании глубоко умственно отсталой, страдавшей микроцефалией, отметил, что у нее «отсутствует одна из главных особенностей человеческой психики, определяемая в непреодолимой потребности психической жизни нормального человека—потребность испытать окружающее»².

Сочувственно цитируя это мнение С. С. Корсакова, Г. Е. Сухарева в своей книге об олигофрениях добавляет: «И у детей, страдающих олигофренией, отсутствует характерное для здорового ребенка и естественное стремление познать окружающий мир»¹. Ученица Г. Е. Сухаревой М. Г. Блюмина, изучавшая детей олигофренов дошкольного возраста, также обращает внимание на выраженную у них слабость познавательной ориентировочной деятельности. Она отмечает, что для детей-олигофренов дошкольного возраста характерны вялость, слабость инициативы, недостаток любознательности.

Недостаточная познавательная активность, слабость ориентировочной деятельности—это, видимо, ядерный симптом, прямо вытекающий из неполноценности коры. Физиологически он до сих пор мало изучен. Лишь в работе Н. П. Парамоновой сохранились важные указания на присущее умственно отсталым необычно быстрое угасание ориентировочного рефлекса, затрудняющее и резко замедляющее выработку новых условных рефлексов. По всей вероятности, слабость ориентировочной деятельности и должна быть подавлена в один ряд со слабостью замыкательной функции коры, инертностью нервных процессов и повышенной склонностью к охранительному торможению. Эти в

¹ Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка. Автореферат докт. дис. М., 1966, с. 17.

² Корсаков С. С. К психологии микроцефалии. М., 1905. " Сухарева Г. Е., Клинические лекции по психологии детского возраста. М., 1966, т. 111.

настоящее время достаточно изученные признаки неполноценности корковой деятельности и составляют то, что Л. С. Выготский называл «ядром дебильности».

У умственно отсталых детей-дошкольников познавательные интересы и потребности оказываются развиты в меньшей мере, чем в норме. Поэтому у них наблюдается возрастание роли элементарных физиологических потребностей, например потребно-сИИ в еде. В норме эти потребности с годами начинают постепенно занимать подчиненное положение. При умеренном их удовлетворении они не столь действительно определяют поведение ребенка. При слабости ориентировки, малой любознательности умственно отсталых детей органические потребности продолжают играть доминирующую роль.

В дальнейшем, в школьном и особенно подростковом возрасте, у многих умственно отсталых детей преждевременно пробуждаются половые сексуальные потребности и интересы. Чаще всего они оказываются преждевременно разбуженными или извращенными вследствие наличия дурных воздействий или примеров окружающих старших юношей и девушек. Раз возникнув, они приобретают очень большую побудительную силу. Это также происходит вследствие недостаточной развитости духовных потребностей и отсутствия личностной оценки переживаний и действий. Подверженность умственно отсталого подростка такого рода преждевременным сексуальным устремлениям искажает весь ход его психического развития.

Особый интерес представляет анализ возникающей в младенческом возрасте потребности умственно отсталого ребенка в общении. Все органические потребности здорового и неполно-денного ребенка могут быть удовлетворены только взрослыми. У умственно отсталого такая полная зависимость сохраняется гораздо дольше. Потребность в общении у него очень велика. Вместе с тем она не сразу перерастает в подлинную потребность в собственно общении. Она длительное время сохраняется лишь как потребность в помощи.

Но именно в связи с этой потребностью происходят существенные нарушения процесса его индивидуального развития.

Взаимоотношения умственно отсталого ребенка с родителями, братьями и сестрами с самого начала складываются неблагоприятно для развития его психики. Большинство родителей не умеет ввести такого ребенка в мир социальной действительности. Семья обычно не способствует воспитанию у него самостоятельности. Умственно отсталый ребенок слаб и моторно неловок. Он долго не может научиться сидеть, стоять, ходить. Его руки не-, прочно удерживают предметы: ложку, игрушку, чашку. Очень быстро родители приходят в отчаяние от беспомощности ребенка и... начинают его полностью и во всяком случае чрезмерно обслуживать. Прекращаются или резко сокращаются попытки научить его самостоятельно пользоваться вещами. Все это ведет к неблагоприятным последствиям.

Такой ребенок почти минует важнейшую школу развития психики, школу овладения предметными действиями, им оказывается почти не пройденной вся ясельная и даже дошкольная школа. Чрезмерная опека и множество ограничений мешают развитию движений, приобретению опыта употребления предметов, ознакомлению с физическими свойствами (вещей); отсутствие у ребенка сильной потребности в новых впечатлениях, с одной стороны, и необоснованно быстрая потеря родителями надежд на возможность развития у него самостоятельности — с другой, сводят контакт между ними к удовлетворению органических потребностей. Ребенка оберегают, но не развивают.

Замедленный темп развития речи и ее несовершенство затрудняют и сильно ограничивают общение умственно отсталого ребенка с окружающими.

Следующий, еще более тяжелый момент начинается со времени соприкосновения умственно отсталого ребенка с детским коллективом.

Л. С. Выготский подчеркивал, что коллектив (детский коллектив) является центральным фактором в развитии высших психических функций. Умственно отсталый ребенок с самого начала своего общения с нормальными сверстниками (братьями, сестрами, соседями) и до момента поступления в вспомогательную школу как бы «выпадает» из детского коллектива. Он не занимает в этом коллективе адекватной позиции. Нормальные сверстники с ним не играют вовсе либо предлагают ему самые невыгодные роли. Часто они вообще игнорируют его.

Важной жизненной школой ребенка является школа коллективной ролевой игры. Как известно из курса психологии детского возраста, ребенок усваивает в процессе игры смысл общественных взаимоотношений взрослых, постигает права и обязанности по отношению к коллективу. Эту школу также минует умственно отсталый ребенок.

И наконец, последний, наиболее тяжкий ущерб его психическому развитию наносится в годы его пробного обучения в массовой школе. К счастью, происходящее сейчас развитие психоневрологии детского возраста, которое будет способствовать ранней диагностике умственной отсталости, избавит, вероятно и детей, и школы от этой беды. Пробное обучение умственно отсталых детей в массовых школах наносит огромный вред их психическому развитию. Оно травмирует их, способствует возникновению и закреплению неправильных навыков, отрицательного эмоционального отношения к учебным занятиям.

В книге, посвященной развитию личности умственно отсталого ребенка, Л. В. Занков и его ученики¹ дают очень серьезный анализ того положительного перелома в развитии личности и всей психики умственно отсталого ребенка, который происходит, когда

¹ См.: Занков Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталого школьника (олигофрепа) на первых этапах обучения.— Известия АПН РСФСР, вып. 37. М., 1951.

он переводится из массовой школы во вспомогательную и впервые обретает адекватную позицию в детском коллективе и классе. Но, даже вступая наконец в адекватный детский коллектив школы, умственно отсталый ребенок продолжает оставаться уязвимым, занимающим особую, приниженную позицию в своем дворе, среди братьев и сестер, на своей улице.

В этой краткой истории развития психики умственно отсталого ребенка огромную роль играют, разумеется, псевдокомпенсаторные и компенсаторные образования. Ниже мы рассмотрим эти образования.

Как ни скудно развивается личность умственно отсталого ребенка, но она все же развивается и ведет, пусть не слишком активную, но все же некоторую борьбу за свои социальные позиции.

Очень многие симптомы патологии психики умственно отсталых детей в действительности относятся к симптомам компенсации и декомпенсации. Еще Э. Сеген писал о том, что облик глубоко отсталого ребенка определяется в основном, т. е. в большей части своих проявлений, «не природой, а привычками». При этом Э. Сеген совершенно справедливо не ограничивал понятие «привычки» несколькими гигиеническими привычками поведения в быту, а раскрыл его на широком материале складывающихся при жизни (в общении с людьми, в игровой, познавательной и трудовой деятельности) стереотипов поведения.

Именно в этих стереотипах поведения больше всего проявляются компенсаторные механизмы развития умственно отсталого ребенка.

Рассмотрим вначале мнимоприспособительные (псевдокомпенсаторные) вредные образования.

Ребенка не принимают в коллективную игру, но ему хочется как-то привлечь к себе внимание детского коллектива. С этой целью он начинает кривляться, паясничать либо, если этот путь не приводит к успеху, грубо вмешивается в игры физически более слабых малышей (разрушает их постройки, отнимает и ломает их игрушки).

Умственно отсталому ребенку недоступен смысл увлекательных рассказов, сказок, стихов, читаемых воспитательницей или учительницей. Тогда, пытаясь привлечь к себе внимание так непонятно для него умолкнувшего, застывшего в тишине детского коллектива, он начинает какую-либо забаву. Умственно отсталому ребенку трудно считать в уме, решать примеры и задачи. Возникает первый отказ от раздумий. Арифметика становится для него мнимонедоступной.

Л. С. Выготский говорит о том, что под влиянием чрезвычайно низких оценок со стороны окружающих умственно отсталый ребенок начинает осознавать свою малоценность и реагировать на нее развитием целого ряда тенденций, линий поведения, установок, которые имеют явно невротический характер. Возникают внутренние конфликты, и часто «невротическая надстройка вы-

<_т^пает в роли фактора организующего, использующего и направляющего все остальные синдромы детского недоразвития»¹.

На первый план выступают неблагоприятные стереотипы поведения, осложняющие и ухудшающие без того неразвитую и неполноценную познавательную деятельность ребенка.

Но бывают и удачные, счастливо найденные самим ребенком компенсаторные механизмы.

Так, например, резко выраженная замедленность действий и ответов на занятиях не всегда бывает показателем действительно замедленно протекающих психических процессов. Иногда это нонкомпенсаторная медлительность ребенка, проговаривающего «про себя» и перепроверяющего правильность всего хода своих рассуждений и действий, прежде чем произнести ответ вслух. Такого же происхождения может быть раздражающая взрослых привычка многократно переспрашивать одно и то же.

Таким образом, своеобразие истории индивидуального развития умственно отсталого ребенка состоит в том, что развитие его психики затруднено как внешними, так и внутренними неблагоприятными условиями.

Главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность (ориентировка) и замедленная, затрудненная обучаемость ребенка, т. е. его плохая восприимчивость к новому. Это внутренние биологические («ядерные») признаки умственной отсталости. Из-за этого ребенок выпадает из детского коллектива, минует два крупных этапа психического развития (овладение предметными действиями и ролевой игрой). Вторично у него происходит недоразвитие всех высших психических функций (мышления, памяти, характера и т. д.).

Теория Л. С. Выготского представляется правильной и практически очень ценной.

Из всего сказанного можно сделать вывод о том, какими должны быть принципиально наиболее эффективные меры коррекционного лечебно-педагогического воздействия на умственно отсталого ребенка.

Л. С. Выготский указывал, что анализ механизмов симпто-мообразования, отграничение первичных синдромов от вторичных, прослеживание закономерностей развития психики умственно отсталого ребенка имеет огромное значение для лечебной и педагогической практики. Выготский пишет о том, что наиболее тугоподвижными, наименее поддающимися воспитательному и лечебному воздействию оказываются «ядерные» симптомы.

Наряду с этим он высказывает чрезвычайно ценные оптимистические взгляды на возможности развития психики умственно отсталых детей. Эти возможности он связывает с выводом о том, что «высшее оказывается наиболее воспитуемым». Согласно этому аргументированному теоретически и основанному на экспериментальных и клинических данных положению, именно

Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983, т. 5, с. 284.

«вершина конуса», находящаяся, по распространенному мнению, выше возможного для умственно отсталого «потолка», может оказаться ключом к его развитию и воспитанию. **Необходимо** подробнее остановиться на высказываниях самого **Л. С. Выгот-ского**.

"Чем дальше отстоит симптом от первопричины,—говорит Л. С. Выготский,—тем он более поддается воспитательному и лечебному воздействию. Недоразвитие высших психических функций и высших характерологических образований, являющееся вторичным осложнением при олигофрении и психопатии, на деле оказывается менее устойчивым, более поддающимся воздействию, более устранимым, чем недоразвитие низших или элементарных процессов, непосредственно обусловленное самим дефектом. То, что возникло в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено»'.

Для доказательства этого положения Л. С. Выготский ссылается на множество исследований и, в частности, на исследование Левенштейном однойцовых и двуйцовых близнецов. Общий результат этого и других подобных исследований сводится к следующему: наиболее воспитуемыми оказываются высшие функции.

Левенштейн показал, что этот закон всецело применим к ненормальному ребенку.

Л. С. Выготский подвергает критическому анализу основные догмы старой педагогики, видевшей главный путь воспитания умственно отсталого ребенка в многолетней тренировке его сен-сомоторных функций. Он указывает, что результаты этой тренировки были крайне безуспешными, ибо центр тяжести всей воспитательной работы переносился на наименее воспитуемые функции. Если все же наступало улучшение, то оно происходило вопреки намерению самих педагогов, за счет развития мышления, произвольного внимания и других высших психических функций. И далее Л. С. Выготский указывает на то, что педагогика должна перенести центр тяжести с воспитания низших на воспитание высших психических функций.

Современная тенденция к ранней диагностике разных форм умственной отсталости, разных типов патологии нервной системы ребенка, создание дошкольных детских учреждений для разных типов детей, комплексная работа детских психоневрологов, дефектологов и патопсихологов помогут реализовать на практике совет Л. С. Выготского.

Профилактика вторичных характерологических и псевдоком-пенсаторных образований, наблюдающихся у умственно отсталых детей, коренным образом изменит облик учеников, поступаю-

щгх во вспомогательную школу. Они станут значительно ближе к нормальным детям.

Нельзя, конечно, недооценивать тех огромных дорогостоящих государственных мероприятий, вследствие которых все умственно отсталые дети школьного возраста охвачены в нашей стране школьным обучением. В нашей стране малая наполненность классов, хорошо поставленное обучение и воспитание уже сейчас делают чудеса, возвращая к полноценному общественному труду, жизни многие тысячи детей, обреченных в прежние годы, да и сейчас во многих других странах, на инвалидность, нищету или в лучшем случае общественное призрение.

Но предстоит добиться лучшего: быстрее достижения ранней диагностики умственной отсталости, отмены многолетней пробного обучения в массовых школах и более быстрого расширения сети дошкольных учреждений для детей, у которых выявляются признаки нарушенного развития нервной системы.

Вопросы

1. В чем состоит сущность гипотезы Л. С. Выготского о развитии психики дебила?
2. Как эта гипотеза может быть реализована олигофренопедагогом в процессе проводимой им коррекционной работы?

Литература

- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте? М., 1968.
Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983. т. 5, с. 257—321. Занков Л. В. Некоторые вопросы развития личности умственно отсталого школьника (олигофрена) на первых этапах обучения.—Известия АНН РСФСР, вып. 37, 1951.

Глава 6. МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИКИ

Предварительное ознакомление с учащимися. Основные принципы и приемы экспериментально-психологических исследований. Отличия экспериментально-психологических методов от «метода тестов».

Учитель, воспитывающий и обучающий учеников на протяжении нескольких лет, имеет возможность хорошо изучить каждого из них. Однако педагогическое наблюдение—это не единственный метод изучения детей. Учитель, приступающий к работе в новом для него классе либо начинающий обучение первоклассников, должен ознакомиться с составом учащихся своего класса еще до начала работы с ним. Для этого существуют следующие пути.

Прежде всего, учитель должен ознакомиться с медицинскими данными. Но для того чтобы лучше понять медицинские заключения, хранящиеся в личном деле каждого ученика, нужно уметь

разбираться в медицинской терминологии, понимать значение *тах*

•идя иных признаков болезни. Учитель м<.,ю узнает о своем ученике, прочитав, например, в медицинском заключении, **что** тат

•перенес туберкулезный менингит, если наряду с этим не ознакомится с литературой о туберкулезном менингите и его последствиях.. •

Вторым важным источником знаний о психическом развитии ребенка являются сведения об истории его жизни, получаемые от родителей. Необходимо тактично, но в чо же время основаталК-'но расспросить родных ребенка о том, в каких условиях он воспитывался с самых ранних лет жизни. У них надо узнать, посещал ли ребенок ясли, детский сад, как складывались у него взаимоотношения с другими детьми в семье и во дворе. Очень важно выяснить, не было ли каких-нибудь резких переломов в семейном воспитании ребенка. (Это может быть, например, смерть оа-^ушкн, которая очень баловала и нежила ребенка.) Большое значение для формирования характера ребенка имеют отношения между родными. Очень важно знать, воспитывался ли ребенок в дру-жтой семье или в такой, в которой были постоянные распри и неурядицы.

Даже такие, часто ускользающие от внимания взрослых обстоятельства, как возраст и характер детей, с которыми ребенок приводит время, также оказывают заметное влияние на формирова-' ние тех или иных черт его характера и на умственное развитие.

Внимательное изучение короткой, но важной истории жизни№ ребенка дает возможность найти истоки многих черт его характера, многих особенностей его психического развития.

После ознакомления с медицинскими заключениями о состоя* нии здоровья ребенка и с историей его жизни учитель непосредственно знакомится с ребенком, беседуя с ним и наблюдая за ним в классе. Относительно методики педагогического изучения учащихся имеются очень ценные, подробные указания профессора Л. В. Занкова'.

Для более глубокого изучения особенностей психики учащихся'вспомогательных школ можно использовать специальные методики экспериментально-психологического исследования.

О том, что представляет собой эксперимент, известно еще из курса общей психологии.

Эксперимент отличается от простого наблюдения тем, что исследователь активно вызывает интересующие его явления по определенному плану. Благодаря эксперименту исследователь получает большую возможность определить причины, вызывающие ч& или иные психические явления, и следить за их изменением, развитием. Благодаря экспериментальному методу исследователь овладевает явлением. Эксперимент во всякой науке является однич из наиболее совершенных методов исследования.

' См.: О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ/Под ред. Л. В. Занкова. М., 1953.

Для изучения разных видов патологии психики экспериментальный метод особенно важен. Олигофренопедагоги должны хорошо владеть многими экспериментальными методиками, квалифицированно толковать и оценивать результаты экспериментов, а

•ес, in потребуется, то и разрабатывать новые методики.

Прежде чем описывать принципы построения эксперимента и конкретные методики, представим себе, когда, в каких ситуациях, для решения каких вопросов олигофренопедагогу может оказаться необходимым применить эксперимент.

Во-первых, желая установить наилучшую, наиболее эффективную дозировку домашних заданий, педагог может экспериментально проверить, при каком количестве домашних заданий они выполняются наиболее успешно. Учитель может проверить экспериментально, какие из новых пособий наиболее целесообразно использовать на уроке. Удачным примером экспериментального психолого-педагогического исследования является работа Х. С. Зам-

•ского «О разнообразии при повторении учебного материала»¹. При современном курсе на сближение науки и практики каждый учитель, работая в школе, должен уметь выполнять небольшие поисковые экспериментальные работы.

Во-вторых, учителю нужно уметь экспериментально исследовать ученика в случае, если он по непонятным причинам начинает плохо успевать по какому-либо одному предмету или по всем сразу. Неуспеваемость по одному из предметов при хорошей успеваемости по другим может быть следствием какого-либо локального поражения либо недоразвития. Так, например, при нарушениях восприятия пространства может возникнуть стойкая неуспеваемость по арифметике; при нарушении слухового анализа тора возникают грубые ошибки письма. Олигофренопедагог должен владеть методиками диагностики локальных поражений. Они подробно описаны в книге А. Р. Лурия «Высшие корковые функции человека».

В-третьих, Олигофренопедагог, овладевший методиками экспериментальной патопсихологии, может оказаться полезным помощником детского врача-психоневролога в случаях трудной диагностики заболевания психики ребенка. Такая работа может им проводиться и в стенах школы или интерната, и в порядке единичных консультаций.

Но чаще всего, разумеется, патопсихологический эксперимент используется во время работы комиссий по отбору детей во вспомогательные школы.

В ряде пособий, адресованных участникам медико-педагогических комиссий, занимающихся отбором детей во вспомогательные школы, описаны многие приемы экспериментально-психологического исследования детей.

¹ См.: Заме к и и Х. С. О разнообразии при повторении учебного материала—Известия АПН РСФСР, вып. 57. М., 1954.

В упоминавшейся выше работе¹ содержатся не только описания приемов экспериментально-психологических исследований, но и четкие правила интерпретации экспериментальных данных, облегчающих работу психолога при составлении заключения для медико-педагогической комиссии.

Не только участники комиссий, но и каждый олигофренопедагог должен понимать смысл таких экспериментально-психологических исследований.

Однако, прежде чем перейти к анализу этих и иных экспериментальных приемов, следует напомнить их печальную историю, о которой уже говорилось в главе 2. Эта история, сохраняющая свою актуальность до настоящего времени, затронула интересы разных наук—медицины, педагогики, психологии и ряда других. Поскольку ее начало было связано с комплектованием вспомогательных школ, будущие олигофренопедагоги должны знать о ней хотя бы в общих чертах.

Когда в XIX в. возникла необходимость раздельного обучения нормально развивающихся и умственно отсталых детей, начались поиски способов их разграничения. Стали возникать *различные* приемы исследований.

Каждый экспериментальный прием неизбежно связан с теорией, которую осознанно либо неосознанно кладут в его основу авторы. Именно теория определяет полезность методики. Различные методики основаны на различном понимании процессов психики — марксистском и немарксистском.

В XIX и начале XX в. получила известное распространение теория функциональных способностей. Согласно этой теории в организме ребенка заложены наследственно обусловленные способности, которые более или менее успешно количественно развиваются в условиях среды. Подобное толкование способностей, уподобляющее их соматическим признакам (рост, вес, цвет глаз), предполагало, что всю задачу диагностики умственного развития ребенка следует свести к измерению количества наследуемого ума.

Советские психологи опираются на иные положения. Разумеется, человеческий организм в целом и свойства нервной системы в частности подчинены законам генетики. Существуют не только наследственные формы поражения нервной системы, но и наследственно обусловленные различия свойств нервной, сосудистой, эндокринной и прочих систем в пределах нормы. Однако психические особенности возникают у человека более сложным путем. Они не прямолинейно детерминированы структурными свойствами зародыша, так как детерминирован цвет глаз или волос. Наследуется, видимо, большая либо меньшая широта «нормы» реакций² т. е. возможность легко, быстро, прочно усваивать то, чему учит жизнь.

¹ См.: Отбор детей во вспомогательную школу/Сост. Т. А. Власова, Н. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1983.

Психическое формируется в онтогенезе. Сама сущность генетического у человека (наследуемого или возникающего в эмбриогенезе) отличается от (генетического у животных. Психические свойства не возникают по мере созревания органа. Они возникают и формируются в процессе взаимодействия организма со средой" в ходе онтогенетического развития; генетически обусловленное строение органов создает лишь некоторые предпосылки — условия для этого развития.

Всякое свойство ума, характера, различных психических процессов ребенка представляет собой сложное образование,- генез которого не может быть приравнен к генезу соматических признаков Оно более сложно. Происхождение свойств характера, ума и психических признаков зависит от воспитания. Тем более понятно, что результат экспериментального исследования психики ребенка не следует рассматривать как выражение генетически предопределенных признаков; эти результаты, т. е. успех выполнения разных заданий, должны быть не «сосчитаны», а подвергнуты углубленному психологическому анализу. Должно быть выявлено происхождение тех свойств ребенка, которые обнаружены экспериментально

Некоторые специалисты ошибочно полагают, что применение математических методов обработки к большому эмпирическому материалу может оказаться полезным без теоретического обоснования используемых экспериментальных приемов. Это неправильно.

С. Д. Смирнов пишет о том, что психология должна нести ответственность за распространяемые ею в обществе идеи. Одной из ошибок методологического порядка он считает имевшее место в нашей стране использование зарубежных тестов с целью измерения интеллекта. В этой связи он говорит о том, что сама идея, согласно которой интеллект можно измерить с помощью простой линейной шкалы, причинила неопишуемый вред нашему обществу вообще и образованию в частности. Далее он цитирует слова известного американского психолога Д. Мак Клелланда: «Психологи должны стыдиться того, что они способствовали представлению об общем умственном развитии, которое породило подобную программу тестирования».

Вернемся к истории. Вначале психологом А. Бине была предложена серия разнородных задач, подобранных применительно к детям того или иного возраста. В зависимости от того, решал или не решал ребенок предлагавшиеся ему задачи, делался вывод об его умственном возрасте, т. е. о том, соответствует или нет его интеллект паспортному возрасту Ребенка, решавшего только те задачи, которые предназначались для детей более младшего возраста, А. Бине относил к умственно отсталым и рекомендовал направлять для обучения во вспомогательную школу '

' 3 [; ч ч е н к о В. П., Смирнов С. Д. Методологические вопросы психологии М, 1983, с. 30.

В последующие десятилетия наборы таких экспериментальных заданий-тестов непрерывно совершенствовались, заменялись новыми, но принцип отбора сохранялся. Умственная отсталость продолжала определяться в отрыве от медицинских данных и от типа недоразвития — просто как малое количество унаследованного от родителей ума. Ум ребенка рассматривался как некоторое однородное стабильное и неизменное качество.

В настоящее время наиболее распространенной батареей тестов, предназначенной для измерения умственных способностей, является батарея Д. Векслера. Этот автор отобрал из психологических методик всех стран наиболее распространенные, провел и апробацию на большом количестве американских школьников и опубликовал таблицы, по которым экспериментатор может установить интеллектуальный коэффициент ребенка, подростка, а также взрослого. Как и все тестологи, Векслер считал, что экспериментатор не должен вмешиваться в самый процесс выполняемой ребенком работы. Считалось, что он не имеет права помогать ребенку и даже разъяснять ему инструкцию. Его функция ограничивалась учетом заранее обусловленного времени на выполнение каждой из задач. Экспериментатор должен был ограничиваться подсчетом суммы баллов по числу правильно решенных в срок задач.

Проведение такого тестового исследования требует, разумеется, навыков и умений. Однако при этом не предполагается наличия ни педагогических, ни медицинских знаний. Эта деталь важна. Существенно также содержание задач, входящих в состав теста Векслера. Они включают вопросы, выявляющие общую осведомленность, умение решать арифметические задачи, определять понятия (в том числе и сложные), а также обычные для работы с детьми задачи на складывание разрезанных картинок, установление последовательности событий, складывание фигур Кооса и др. Наибольшее значение придается показателям вербальных тестов.

При всяком тестировании дело происходит обычно так: экспериментально исследовались навыки, умения, знания и скорость действий ребенка. А дальше производилась подмена понятий. Достижения ребенка при решении задач, выявляющие его подготовленность, осведомленность, зависели от условий воспитания, а количество этих достижений, т. е., конкретнее, количество правильно решенных (за ограниченное в секундах время) задач, рассматривалось как показатель величины природного ума ребенка. Если оказывалось, что у ребенка или подростка IQ больше единицы, он считался одаренным. Если IQ был равен единице или был не меньше чем 0,75, ребенок считался нормальным, а если IQ оказывался меньше 0,75, ребенок считался умственно отсталым.

При ознакомлении с иностранной литературой, вышедшей в самые последние годы, часто обнаруживаются ссылки на IQ. До сих пор, несмотря на активные возражения прогрессивных педагогов и психологов, во многих зарубежных странах детей распре-

деляют по разным типам школ и иных учебных заведений на основании вычисления их IQ.

Нет ничего удивительного в том, что распределение детей по типам школ на основании так называемого коэффициента ума оказалось удобным для господствующих в капиталистических странах классов. Этот способ распределения дает возможность на якобы научной основе направлять в лучшие школы детей родителей из обеспеченных классов. На основании тестовых обследований дети из беднейших слоев населения признаются умственно недоразвитыми и направляются в школы, где они получают несравнимо худшее образование.

Нельзя сказать, что педагогическая, психологическая и вообще научная общественность США и Англии относится к такому тестовому отбору безучастно.

Против тестирования выступила Национальная ассоциация просвещения, т. е. объединение учителей США. В 1964 г. было запрещено использование в школах Нью-Йорка наборов интеллектуальных тестов, а в 1967 г. суд признал незаконным применение интеллектуальных тестов в государственных школах Вашингтона. Однако во всех частных школах при приеме в разные учебные заведения и даже на работу процветает тестирование.

В 1982 г. на русском языке был опубликован перевод книги американского психолога профессора Дж. Лолера¹, посвященной измерению интеллекта. Монография Лолера вышла одновременно в Париже (на французском языке), в Лондоне и Нью-Йорке. Она содержит деловую конкретную критику теоретических и практических ошибок тестологии.

Олигофренопедагогам следует рекомендовать ее для понимания не только сущности тестов, но и ряда иных теоретических проблем.

Не меньший интерес представляют данные другого автора, профессора А. Анастаси², которую некоторые считают «классиком» тестирования. Ее книга переведена у нас с пятого издания в Нью-Йорке. В ней представлен очень большой материал, характеризующий службу психологов во многих странах. В книге описаны индивидуальные и групповые тесты, применяющиеся при приеме на работу, при необходимости отсеять с работы, при приеме в колледжи и университеты и т. д. Поразительным оказывается богатство и многообразие службы тестирования. Некоторые называют книгу «энциклопедией западного тестирования».

Тем более удивительным оказывается, что в этой «энциклопедии» содержится та же критическая оценка тестов интеллекта, которая высказывалась по их адресу много лет тому назад. Так, А Анастаси пишет: «Согласно распространенному представлению IQ есть показатель врожденных интеллектуальных возможностей и представляет собой неизменное свойство индивида. Как будет

* См.: Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. М., 1982.

² См.; Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 1 и 2. М., 1982.

видно из гл. 12, этот взгляд не подтверждается ни теоретическими рассуждениями, ни эмпирическими данными»¹.

Далее А. Анастаси пишет о том, что полученные при помощи тестов показатели выявляют лишь уровень знания испытуемым культуры своего окружения. Они не имеют ни прогностического, ни диагностического значения.

Так, по поводу шкал Векслера А. Анастаси пишет: «Тридцатилетние исследования перечисленных форм структурного анализа шкал Векслера выявили их незначительную диагностическую ценность»².

Следует учесть, что эти высказывания сделаны крупнейшим специалистом в области тестирования.

В Советском Союзе отбор детей во вспомогательные школы происходит без вычисления интеллектуального коэффициента. Это обусловлено тем, что наши специалисты (психологи, педагоги, дефектологи) не считают, что тестовыми измерениями можно установить наследуемую постоянную величину ума ребенка и на этом основании прогнозировать возможности его обучения. Умственная отсталость связана с патологией (наследуемой либо приобретенной) центральной нервной системы ребенка. Поэтому первое слово в оценке принадлежит врачу-психоневрологу.

В трудных для распознавания случаях экспериментальное психологическое исследование могло бы способствовать уточнению диагноза, лучшей квалификации степени умственного недоразвития. Что касается стандартизированного тестового исследования, при котором именно ради этой стандартизации экспериментатор не имеет права никак вмешиваться в работу ребенка и решающим для успешности действий ребенка оказывается скорость его действий (время обязательно ограничено), то оно не дает оснований для прогноза обучаемости.

Виды недоразвития детей очень разнообразны. Неправомерно «стричь всех под одну гребенку», как если бы разум ребенка представлял собой нечто аналогичное его росту и весу.

Недопустимо при исследовании психически неполноценных детей чрезмерно стандартизировать условия исследования и ограничивать ребенка во времени.

В очень серьезном и важном исследовании Н. С. Кочарян³ показано, что темп мышления не характеризует его качество. Медленно думающие ученики младших классов массовых школ нередко вызывают у их учителей предположение о том, не являются ли они олигофренами. Проследив динамику развития этих школьников, Н. С. Кочарян установила, что в старших классах те же ученики оказываются наиболее творчески и самостоятельно мыслящими учащимися. Исследование Н. С. Кочарян опровергает основное положение тестологов о том, что «кто быст-

¹ Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн. 2. М., 1982, с. 65.

² Там же. Кн. 2. М., 1982, с. 99.

³ К о ч а р я н Н. С. Некоторые психологические особенности медленно «л'-мающего младшего школьника. Автореферат канд. дис. Ереван, 1973.

ро решает легкие задачи, тот будет быстро решать трудные». Поэтому одно из главных условий тестовых заданий — ограничение времени в секундах — теряет смысл.

При оценке результатов эксперимента главными являются качественные показатели. Эти показатели свидетельствуют о способе выполнения заданий, о типе и характере ошибок, об отношении ребенка к своим ошибкам и критическим замечаниям экспериментатора.

Из сказанного не следует, что какое бы то ни было количественное измерение лишено смысла. Это не так. Однако количественные показатели (скорость, объем выполненной работы, количество ошибок и т. д.) имеют лишь подчиненное, второстепенное значение. Они могут быть полезны лишь в том случае, если известно, как больной ребенок относится к работе: заинтересован ли он в успехе, понимает ли инструкцию и т. п.

Также лишены смысла невмешательство экспериментатора в работу ребенка, предельная стандартизация условий эксперимента. Желательно оказывать помощь и осуществлять индивидуальный подход в процессе исследования. Совместное преодоление ошибок, возникающих у ребенка в процессе выполнения экспериментальных заданий, учет того, какая помощь оказалась необходимой и достаточной, — наиболее интересный и важный материал для оценки тех или иных нарушений психической деятельности.

Разумеется, что экспериментатор, который будет проводить эксперимент такого типа, должен быть патопсихологом или олиго-френопедагогом. Он должен «вести эксперимент» индивидуально, учитывая значение разных способов работы ребенка, его ошибок и его отношения к помощи. Это очень важное обстоятельство. Сколько ни делается оговорок в зарубежной литературе о том, что тесты должны быть использованы достаточно квалифицированными экспериментаторами, А. Апастази все же была вынуждена признать следующее: «Если тесты проводятся лаборантами, или ассистентами, или людьми других профессий... важно, чтобы их, по крайней мере, консультировал квалифицированный психолог»¹. Над этим стоит задуматься. В погоне за мнимой объективностью и точностью тестовых испытаний тестологи (а вслед за ними — некоторые наши специалисты) обеспокоены субъективным характером оценки экспериментальных данных олигофренопедагогом или патопсихологом. Упреки, адресуемые иногда патопсихологам, в том, что качественный анализ экспериментальных данных в значительной мере субъективен и не основывается на стандартах нормы, представляются несостоятельными.

Выше упоминалось отношение Л. С. Выготского к этому вопросу. Он считал, что надежда на «измерители» психики неосновательна, что неуместны упреки в субъективности экспериментатору, работающему в области патологии. «Чрезмерная боязнь, — писал Л. С. Выготский, — так называемых субъективных моментов в

¹ Анаызи А. Психологическое тестирование. Кн. 1, М., 1982, с. 51.

толковании и попытка получить результаты наших исследований чисто механическим, арифметическим путем, как это имеет место в системе Вине, ложны. Без субъективной обработки, т. е. без мышления, без интерпретации, расшифровки результатов, обсуждения данных нет научного исследования»¹.

Ведь хороший клиницист, сопоставляя различные анализы, кардиограммы и другие данные, сам осматривает больного и пользуется своим опытом, своей квалификацией, чтобы субъективно вынести заключение. Так же действует олигофренопедагог или начо-психолог.

В большинстве случаев показателем успешности действий ребенка являются применяемые им способы выполнения заданий, типы ошибочных действий и отношение к помощи. Но так как помощь экспериментатора не регламентирована, она может иногда оказаться чрезмерной. Особенно грешат такими ошибками малоопытные экспериментаторы, любители обучить.

Разумеется, эксперименты, которые проводятся с психически больными или глубоко отсталыми детьми, заведомо не могут быть столь точными и безупречными, как это имеет место при исследовании нормальных детей. Умственно отсталые дети не только нарушают порядок работы, предусмотренный инструкцией, но иногда и вовсе действуют не так, как должно: играют с пособиями, вместо того чтобы раскладывать их соответствующим образом, прячут их в карманы, выполняют действия, прямо противоположные тем, которые их просят выполнить.

Однако все эти не соответствующие инструкции действия не следует рассматривать как срыв эксперимента. Они представляют собой ценный экспериментальный материал, который может оказаться продуктивным и важным при условии, если все, что происходило во время эксперимента, было тщательно запротоколировано.

Совершенно недопустимо вести эксперимент без протокола; протокол — это душа эксперимента. Даже если высказывания ребенка записываются с помощью магнитофона, протокол все равно следует вести. Ведь нужно записать, как действовал ребенок, каковы были его эмоциональные реакции и т. д. Для каждой экспериментальной методики существует своя особая форма протокола.

В любой протокол записываются действия ребенка и его речевые реакции. Кроме того, в них должны быть отражены вопросы, критические возражения, подсказывающие реплики, прямые разъяснения, а также и то, как ребенок принимает эту помощь (сразу ли спохватывается и исправляет ошибки, оспаривает или принимает возражения). Каждый эксперимент должен дать объективные данные, которые могут быть подтверждены при его проведении другими людьми и с помощью каких-либо иных, контрольных опытов.

Однако олигофренопедагогу приходится пользоваться методи-

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983, т. 5, с. 299.

ками экспериментально-психологического исследования не только для дополнения данных отборочных комиссий. Иногда надо обследовать ученика вспомогательной школы, у которого предполагается то или иное психическое заболевание. В других случаях олиго-френопедагога могут попросить высказать свое мнение об ученике массовой школы, который в V или даже VII классе стал неудовлетворительно учиться. При этом обнаружилось, что он не усвоил программу предшествующих классов. Кроме того, неизвестно, как и где его надо обучать в дальнейшем. Выявилось, что программу предшествующих лет он не знает, нового не усваивает и, как организовать его дальнейшее обучение, решить трудно.

Реальные обстоятельства довольно часто ставят перед учителем вспомогательной школы задачи, которые нужно решать, пользуясь различными экспериментальными методиками, например при необходимости давать выпускникам советы в отношении выбора места работы. Поэтому олигофренопедагог должен знать экспериментальные методики разного типа, разной трудности и уметь правильно истолковывать результаты экспериментов.

Таким образом, нет ничего удивительного в том, что в Советском Союзе отбор детей во вспомогательные школы проводился и проводится без применения тестового метода, без попыток чисто количественного измерения ума ребенка. Сторонники подобных измерений, повторим это, исходят из того, что ум представляет собой однородное, стабильное качество; такие измерения игнорируют взаимосвязь умственного развития детей с процессом обучения. Отказ от применения метода измерения ума (IQ) для отбора детей во вспомогательную школу в существенной мере обусловлен пониманием того, что умственная отсталость детей, их неспособность усваивать программу массовой школы—это всегда следствие врожденной либо приобретенной патологии головного мозга. Следовательно, никакой измерительный подход к определению степени умственного недоразвития в отрыве от клинических медицинских данных не может иметь смысла. Тестологи могли не знать ни клиники, ни психологии. На их долю выпадал лишь подсчет баллов по таблицам.

Из сказанного, однако, не следует, что экспериментальные методы вообще неуместны при исследовании психики детей, относительно которых известно, что у них имеется какая-либо патология нервной системы. Для оценки степени и характера нарушений психики психиатры давно пользуются экспериментально-психологическими приемами. Они подробно и содержательно описаны в монографиях и методических пособиях, посвященных принципам отбора детей во вспомогательные школы (А. Р. Лурия и Г. М. Дульнев, М. С. Певзнер, С. Д. Забрамная и др.).

Дальнейшее развитие теории и практики вызвало необходимость дополнить имеющиеся публикации новыми.

Авторы всех опубликованных методических пособий и монографий имели в виду выявление и исследование тех умственно отсталых, которые два-три года безуспешно проучились в массовой

школе. Сейчас сроки так называемого «пробного обучения» в массовых школах начали сокращаться, поскольку вред такого обучения стал все более очевидным. Возникла задача возможно более раннего распознавания разных форм умственного недоразвития с целью своевременного выбора адекватной школы (без травмирующего «пробного обучения» и последующего перевода ребенка из одной школы в другую).

3 нашей стране проблема отбора во вспомогательные школы решается на основе анализа педагогических характеристик и заключений психоневрологов. Если этих данных оказывается недостаточно, то, как уже говорилось выше, производят углубленное экспериментально-психологическое исследование. Это исследование должны проводить специалисты-патопсихологи (таких кадров пока очень мало) или олигофренопедагоги, поскольку они изучают в институте психиатрию, невропатологию, общую и специальную психологию и проходят экспериментальный практикум. Специалистам какого-либо другого профиля доверять экспериментально-психологическое исследование детей не следует ввиду их некомпетентности в этих вопросах.

Очень хорошо, что по новому учебному плану введен курс «Методы психолого-педагогической диагностики».

Принципиальное отличие методик экспериментально-психологического исследования от педологических тестов заключается, во-первых, в разной целевой установке. Педологи пытались с помощью тестов измерять степень умственной одаренности ребенка, игнорируя медицинские данные и подменяя этим измерением как медицинское изучение состояния нервной системы ребенка, так и педагогический анализ его познавательной деятельности. Современное экспериментально-психологическое исследование преследует иные цели. Оно должно дополнять и углублять медицинское и педагогическое изучение ребенка, способствуя этим разрешению отдельных, практически важных вопросов диагностики и методики восстановления и развития психики ребенка.

Во-вторых, отличие методик экспериментально-психологического исследования от педологических тестов состоит в том, что первые направлены на качественный анализ психических процессов, на раскрытие механизмов того или иного способа деятельности ребенка, в то время как тестовые испытания носят в основном измерительный характер и основываются на статистической вероятности тех или иных признаков.

Как и всякий эксперимент, психологический эксперимент неизбежно происходит в равных и несколько искусственных условиях. Равенство условий вовсе не тождественно бессмысленной стандартизации исследования. Во время выполнения задания ученику можно и нужно оказывать помощь. То, как он принимает эту помощь и каких достижений может при этом добиться, как раз и является одним из наиболее интересных показателей исследования.

При проведении экспериментальной работы следует учесть некоторые методические советы.

Экспериментатор должен вести протоколы опытов в момент их проведения; не следует откладывать оформление протоколов. Протоколы, ведущиеся во время работы с ребенком, будут не такими полными и аккуратными, как того бы хотелось, но они окажутся гораздо достовернее, точнее. Постепенно, приобретая навык, экспериментатор научится писать их все более полно и аккуратно.

В процессе выполнения экспериментальных заданий экспериментатор задает ребенку вопросы и помогает ему правильно выполнить задание. Формы этой помощи могут быть очень различны:

1) простое переспрашивание, т. е. просьба повторить то или иное слово, поскольку это привлекает внимание ребенка к сказанному или сделанному;

2) одобрение и стимуляция дальнейших действий, например: «хорошо», «дальше»;

3) вопросы о том, почему ребенок сделал то или иное действие (такие вопросы помогают ему уточнить собственные мысли);

4) наводящие вопросы или критические возражения экспериментатора;

5) подсказ, совет действовать тем или иным способом;

6) демонстрация действия и просьба самостоятельно повторить это действие;

7) длительное обучение ребенка тому, как надо выполнять задание.

При описании отдельных методик приводятся указания на то, какие виды помощи в данном случае уместны. Все же выбор адекватных способов помощи остается одним из трудных разделов экспериментальной работы, требующих опыта и квалификации. Общие правила, которыми при этом следует руководствоваться, заключаются в следующем:

а) сначала следует проверить, не окажутся ли достаточными более легкие виды помощи, и лишь затем прибегнуть к показу (демонстрации) и обучению;

б) экспериментатор не должен быть многословным или вообще чрезмерно активным; его вмешательство в ход эксперимента, т. е. в работу ребенка, должно быть обдуманным, скупым, редким;

в) каждый акт вмешательства, т. е. помощи, должен быть внесен в протокол (так же как ответные действия и высказывания ребенка).

Наибольшую трудность представляет анализ экспериментальных данных. Важно суметь отграничить проявления патологии психической деятельности от особенностей психики, связанных с индивидуальными свойствами ребенка, или от неправильного отношения к исследованию. Во избежание ошибок желательно, чтобы экспериментатор приобрел личный опыт экспериментального

исследования психически здоровых детей. Психолог должен анализировать экспериментальные факты с большой сдержанностью и осторожностью.

На первых этапах ведения экспериментальной работы следует больше всего остерегаться произвольных, малообоснованных толкований. Поэтому, делая в заключении какой-либо вывод из полученных экспериментальных данных, нужно обязательно записать те факты (действия или слова ребенка), из которых этот вывод следует. Полезно также проверить этот вывод с помощью других методик при повторном исследовании. Единичные, неповторяющиеся экспериментальные факты очень редко могут иметь существенное значение, особенно если они получены недостаточно опытным экспериментатором.

На основании анализа экспериментальных данных составляется заключение.

" Надо сказать, что оно не является документом, определяющим направление ребенка в ту или иную школу. Как указывалось выше, оно принадлежит к вспомогательным материалам, облегчающим решение вопроса врачом-психоневрологом и олигофренопедагогом.

В заключении по данным экспериментально-психологического исследования содержатся выводы относительно адекватности либо неадекватности эмоционального личностного отношения ребенка к факту проверки его умственной работоспособности. Помимо этого, в нем дается описание того, в чем главные затруднения ребенка при выполнении предложенных ему заданий. Указанные затруднения могут быть связаны с: а) ослаблением внимания, рассеянностью и забывчивостью, сочетающихся с достаточной сообразительностью; б) неумением обобщать, улавливать существенный скрытый смысл и строить логичные умозаключения; в) неумением выражать мысль и вообще работать со словесно оформленным материалом; г) поражением либо недоразвитием отдельных анализаторов.

Возможны и иные выводы из экспериментальных данных. Важно лишь отметить, что их смысл заключается в качественной оценке особенностей познавательной деятельности учащихся, а не в цифровых показателях так называемого интеллектуального возраста или коэффициента ума.

Составление такого заключения требует, разумеется, не только наличия технических навыков проведения экспериментальной работы, но и хорошей психологической квалификации.

В данной главе приводятся лишь несколько примеров экспериментальных методик. Остальные экспериментальные методики описаны в конце глав, в которых излагаются особенности психических процессов (восприятия, памяти, внимания и т. д.). Следует, однако, учесть, что с помощью каждой из экспериментальных методик может быть получен материал, дающий возможность судить о многих различных особенностях психики. Очень мало таких, которые могут быть использованы в исследовании

только одного процесса. Так, например, методика А. Н. Леонтьева, первоначально предназначенная для исследования опосредованного запоминания, оказалась продуктивной и для анализа мышления детей. Методики, предназначенные для изучения внимания (проба В. М. Когана, проба Эббингауза), могут быть использованы для оценки критичности. Поэтому сделанное в данном пособии расположение методик по главам следует рассматривать как очень условное и схематичное. Приступая к изучению ребенка, нужно владеть всеми методиками.

«Доски Сегена»

Эта методика может быть использована для исследования наглядно-действенного мышления умственно отсталых детей. Методика позволяет выявить способность ребенка к осмыслению новых способов действия, а также его обучаемость этим способам действий.

Особый интерес представляет применение этой методики для исследования детей дошкольного возраста и глубоко отсталых.

Ценность данной методики состоит в том, что она не предусматривает речевой инструкции и словесного оформления выполняемых ребенком действий. Поэтому она пригодна для исследования умственно отсталых детей, которые с трудом понимают обращенную к ним речь или вообще не имеют сформированной речи.

Используются доски с пазами различной геометрической формы и соответствующими им вкладками. Имеются варианты этих досок разной степени сложности. Элементарная доска из четырех вкладок доступна для предъявления детям с двухлетнего возраста. Наиболее распространенный вариант доски Сегена (из 10 вкладок) предъявляется детям старше 3 лет.

Сложность зависит от того, что некоторые пазы могут быть заполнены лишь комбинацией нескольких вкладок. Углубленная апробация разных вариантов досок Сегена и анализ разных показателей (времени, ошибок, способов действий и др.) при диагностике умственной отсталости производились коллективом сотрудников психологической лаборатории Московского НИИ психиатрии МЗ РСФСР (Л. Н. Поперечная, И. А. Коробейников) при участии студентов дефектологического факультета МГПИ им. В. И. Ленина. Этим коллективом было исследовано свыше 300 детей 7 лет (200 здоровых и 100 умственно недоразвитых), проведен анализ экспериментальных данных по одной из более сложных досок¹.

Методика проведения опыта очень проста: экспериментатор показывает ребенку доску с уложенными вкладками, затем высыпает их и жестами предлагает вложить на место.

¹ Экспериментально-психологические исследования детей в период пред-школьной диспансеризации. Методическое письмо Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР. М., 1978.

Иногда экспериментатор начинает это делать сам, чтобы привлечь ребенка.

Оценка результатов проводится на основании анализа процесса всей работы ребенка. Прежде всего следует обратить внимание на то, как ребенок воспринимает инструкцию и приступает к выполнению задания.

Во многих случаях важно установить, что простую (не требующую усвоения инструкции) работу ребенок выполняет охотно, старательно, испытывая видимое удовольствие от удачи. Это удовольствие проявляется у некоторых детей так явно, они так рады, **что** получили задание по силам, что по собственной инициативе вновь и вновь вынимают и вставляют вкладыши. Такая заигрываемость наблюдается у личностно сохранных детей.

Интеллектуально полноценные дети в раннем дошкольном возрасте (с 2 лет) способны правильно соотнести фигуру с пазом и уложить каждую в соответствующее ей место. Некоторые из них, правильно понимая задание, испытывают чисто технические трудности при укладке фигур из-за неловкости мелких движений рук (вследствие общей моторной недостаточности).

Глубоко умственно отсталые дети бесцельно манипулируют фигурками, сосут их, стучат ими. Другие пытаются положить вкладыши, но действуют хаотично и бессистемно, так называемым методом проб и ошибок (тычут любую фигурку в любой паз, накладывают фигурки на уже занятые пазы). Более сохранные дети воспринимают задачу правильно, но испытывают некоторые трудности при дифференциации более сложных сводных геометрических форм (овал и полукруг, ромб и шестиугольник и т. д.).

Другим критерием для оценки интеллектуальной деятельности является восприимчивость детей к помощи. Даже среди тех, кто выполняет задание методом проб и ошибок, есть дети, которые способны улучшить результаты под влиянием указания экспериментатора. Особенно хорошо удается выявить обучаемость ребенка при повторных и даже трехкратных предъявлениях того же задания. В одних случаях дети и во второй и в третий раз действуют хаотично и нецеленаправленно. Дети же, способные к некоторому продвижению при повторном выполнении, улучшают способ действия.

Эти данные могут иметь прогностически важное значение. Даже с детьми-имбецилами, обнаружившими некоторую восприимчивость к помощи в этом задании, можно и нужно организованно педагогическую работу.

«Сюжетные вкладыши»'

Эта методика была предложена американскими психологами Пинтнером и Патерсоном. По структуре она близка к методике «Доски Сегена».

Описание составлено А. Я. Ивановой и Э. С. Мандрусовой.

Во время эксперимента используется большая доска, на которой изображены 10 различных ситуаций с недостающими элементами на месте вырезанных пазов. На вкладках выполнены рисунки, изображающие эти или намеренно неподходящие элементы. Ребенок должен выбрать из большого количества вкладок соответствующую по смыслу. Среди изображенных ситуаций есть, например, такая: мальчик стоит на лестнице возле яблони и бросает вниз яблоко, а внизу находится паз, в который нужно вложить недостающий элемент. Среди вкладок имеется корзина с яблоками и такая же корзина с цветами. Другая ситуация: девочка смотрит вверх. В ее руках пустая открытая клетка для птиц. Среди вкладок имеется улетающая птичка и такая же, как на большом рисунке, клетка с птичкой внутри и т. п.

При оценке результатов этого задания обращается внимание на то, как ребенок осмысляет изображенные на доске ситуации, насколько целенаправленно и устойчиво ею внимание. Значительный интерес представляет наблюдение за способом работы ребенка. 1-й способ—ребенок, взяв в руки любую вкладку, ищет ей место. Такой способ нерационален и малопродуктивен. 2-й, более совершенный, способ—ребенок, осмыслив ситуацию, ищет среди вкладок именно тот элемент, который необходим.

Интеллектуально полноценные дети (5—6 лет) способны правильно понять ситуацию и подобрать к ней соответствующую вкладку. Следует отметить, что они не всегда могут самостоятельно использовать более рациональный способ работы. Однако при направляющем указании со стороны экспериментатора усваивают этот способ.

Дети со значительно выраженной степенью умственной отсталости не способны осмыслить это задание. Чаще они понимают, что нужно вставить в паз вкладку, но никак не связывают это действие с содержанием рисунков, изображенных на доске и вкладке. Они заботятся лишь о том, чтобы вкладка вошла в паз.

Другие умственно отсталые дети могут осмыслить простейшие из ситуаций. Чаще всего это те ситуации, где имеются сходные с вкладышем детали (например, подбирают вкладку «кусок бревна к ситуации «мальчик распиливает бревно»). В более сложных случаях они руководствуются внешним признаком сходства. Так, например, к ситуации «девочка с клеткой» обычно подкладывают другую клетку с птичкой внутри (вместо улетающей птички).

Умственно отсталые дети во время этого эксперимента обычно пользуются первым способом действия (ищут место для вкладки, а не вкладку в ситуации). Если экспериментатор подскажет более продуктивный способ работы, они могут использовать его лишь в данной (подсказанной) ситуации, не осуществляя последующего переноса. Чтобы умственно отсталый ребенок мог успешно справиться с этой работой, экспериментатору приходится разбирать с ним содержание каждой ситуации, часто прямо указывать на недостающий элемент.

Эта методика дает возможность выявить также целенаправленность деятельности при большом объеме работы.

Дети, у которых объем внимания недостаточен, даже при хорошей способности к осмыслению часто затрудняются в выполнении данного задания, так как не в состоянии охватить все изображенные ситуации и сделать выбор из большого количества вкладок. Если ограничение объема работы (закрывать ряд ситуаций и уменьшить количество предъявляемых вкладок) приводит к улучшению ее качества, то можно сделать вывод о том, что причиной ошибок являются не трудности осмысления, а сужение объема восприятия.

В публиковавшихся до сих пор работах справедливо указывалось на то, что умение использовать помощь взрослого (экспериментатора) является показателем обучаемости ребенка. Неспособность воспользоваться этой помощью говорит об умственной отсталости или умственном недоразвитии. Такое положение соответствует теории Л. С. Выготского о большей или меньшей широте «зоны ближайшего развития» детей. Несомненно, что показатель обучаемости ребенка в экспериментальных условиях лучше всего характеризует его интеллектуальные возможности и позволяет осуществить прогноз в отношении школьной успеваемости.

Однако в применявшихся методиках помощь экспериментатора никак не регламентировалась, не ограничивалась. Поэтому у одного экспериментатора она могла оказываться минимальной, у другого — чрезмерной. В этих условиях эксперимент теряет необходимую объективность.

На основе теории Л. С. Выготского патопсихологом детского возраста А. Я. Ивановой под руководством проф. Б. В. Зейгарник была разработана экспериментальная методика, в которой помощь экспериментатора была регламентирована, внесена в структуру самого эксперимента. Показателем обучаемости становилась та степень помощи ребенку, которой оказывалось достаточно, чтобы научить его новому способу действий. Этот принцип построения эксперимента используется теперь достаточно широко.

«Обучающий эксперимент»¹

Этот эксперимент не может рассматриваться как отдельная методика, вернее сказать, что это особый принцип построения эксперимента, который может быть применен для видоизменения любой из методик.

Георетической основой этого метода стало учение Л. С. Выготского о наличии у ребенка двух уровней умственного развития — «актуального» и «зоны ближайшего развития». «Актуальный» уровень умственного развития Л. С. Выготский определяет как запас знаний и умений, которые сформировались у ребенка к моменту исследования на основе уже созревших психических

¹ Раздел написан А. Я. Ивановой.

функций. Понятие «зоны ближайшего развития» он раскрывает следующим образом: «Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывался самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешности ребенка. Она вполне совпадает с его зоной ближайшего развития»¹.

Следовательно, при психологическом исследовании умственных возможностей ребенка тот факт, решил или не решил данный ребенок предложенную ему задачу самостоятельно, еще не дает основания для правильной оценки. Истинным критерием для определения уровня умственного развития ребенка будет определение его «зоны ближайшего развития», т. е. установление того факта, сможет или не сможет он решить данную задачу (доступную для детей его возраста) с помощью экспериментатора и, усвоив приемы, подсказанные ему в процессе обучения, самостоятельно использовать их при необходимости решить аналогичную задачу.

«Это положение привело к коренному изменению в психологических методах оценки умственного развития ребенка, и выдвигая Л. С. Выготским идея «зоны ближайшего развития» раскрыла совсем новые возможности в этой важной области психо-педагогической практики»²,—указывают ведущие советские психологи А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия.

Л. С. Выготский считал, что необходимо не только регистрировать факт успешного самостоятельного решения задачи, но и выявлять способность детей решать трудные для них задачи, «если прийти к ним на помощь путем показа, наводящего вопроса, начала решения и т. д.»³.

С помощью диагностического «обучающего эксперимента» исследуется не актуальный уровень умственного развития ребенка, а оцениваются его потенциальные возможности в отношении овладения новыми способами умственных действий («зона ближайшего развития»). В соответствии с этим для детей одной возрастной группы подбирается такое задание, которое может быть выполнено при сотрудничестве со взрослыми. Успешность выполнения задания будет определяться тем количеством помощи, которое необходимо для его правильного выполнения. Следовательно, количество необходимой помощи и будет основным критерием при оценке уровня умственного развития ребенка.

Для того чтобы в результате эксперимента получить точные, сопоставимые данные об особенностях умственной деятельности разных детей, необходимо, чтобы помощь со стороны эксперимен-

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956, т. I, с. 275.

² Леонтьев А. Н., Лурия А. Р. Психологические воззрения Л. С. Выготского.— В кн.: Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956, т. I, с. 34.

³ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956, т. I, с. 273.

татора была строго дозирована и могла быть количественно учтена. Требование учитывать количество различных видов оказываемой помощи предполагает ее отражение в инструкции к проведению эксперимента.

Поскольку «обучение» в диагностическом эксперименте не является самоцелью, а служит лишь средством выявления умственных возможностей ребенка, при построении системы дозировки и регламентации отдельных видов помощи нам пришлось избрать такую последовательность, при которой ребенку вначале предъявляются наиболее скупые и сжатые «уроки-подсказки» и лишь затем даются все более подробные и развернутые. Такое построение в известной степени соответствует той системе дозированного вмешательства, которую применял Р. Н. Натадзе при формировании у детей искусственных понятий.

Кроме предложенных Л. С. Выготским критериев оценки умственного развития ребенка (восприимчивость к помощи и способность к логическому переносу), нами был включен и третий критерий—ориентировочная деятельность ребенка. Использование этого критерия нам представляется очень важным в диагностическом отношении в свете данных П. Я. Гальперина об огромной роли активной ориентировочной деятельности при формировании новых умственных понятий у здоровых детей, а также указаний Г. Е. Сухаревой на отсутствие любознательности и слабость ориентировки у детей-олигофренов.

Таким образом, принцип диагностического «обучающего эксперимента» может быть использован для перестройки любой экспериментальной методики. Эксперимент проводится по схеме, состоящей из трех этапов: ориентировочный, основное задание, аналогичное задание. Основное задание подбирается так, чтобы его конечный результат был строго заданным (неизвестным, но находящимся в «зоне трудности» для детей одной возрастной группы). Помощь со стороны экспериментатора носит характер дозированных (по качественному уровню) и предъявляемых в определенной последовательности «уроков-подсказок». Количество этих уроков зависит от того, насколько успешно ребенок справляется с заданием.

Конкретные вопросы, относящиеся к построению «обучающего эксперимента», разрабатывались нами с 1963 г. на основе известных психологических методик¹. Наибольший интерес представляет модифицированная для «обучающего эксперимента» методика классификации геометрических фигур, ранее предложенная **19. Ф. Поляковым** для других целей. Она представляет собой как бы облегченный вариант методики Выготского—Сахарова².

¹ См.: Иванова А. Я. «Обучающий эксперимент» как метод психологи" четкого исследования детей с аномалиями психического развития.— В сб.:

Вопросы экспериментальной патопсихологии. М., 1965.

² См.: Иванова А. Я. «Обучающий эксперимент» как принцип оценки умственного развития детей. Канд. дис. М., 1969; Лебедева В. И. Апробация Методики «Классификация фигур». Курсовая работа. М., 1966.

Эта методика (в ее модификации) может быть использована для исследования потенциальных возможностей детей 7—Ю-лет-него возраста, так как выполнение предусматриваемых ею заданий вызывает некоторые затруднения даже у здоровых детей этой возрастной группы (т. е. она находится в «зоне трудности»). В то же время экспериментальное обучение выполнению этого задания не требует наличия школьных знаний. Следовательно, во всех случаях, когда возникает необходимость в оценке умственных возможностей, она может быть предложена и тем детям, которые не справляются со школьной программой или вообще еще не начинали обучаться.

Методика предусматривает использование двух наборов 24 карточек, на которых изображены различные по цвету и величине геометрические фигуры. Набор, в котором представлены три цвета (Красный, зеленый и желтый), четыре формы (круг, квадрат, треугольник и ромб) и две величины (большая и маленькая), используется при предъявлении основного задания. Набор, в котором представлены четыре цвета и три формы, используется при предъявлении аналогичного задания.

На ориентировочном этапе предоставляется доска с изображением фигур первого набора. Необходим также секундомер.

Инструкция и порядок проведения эксперимента.

Испытуемому мелко показывают карточки и говорят: «Их надо разложить на группы—подходящие с подходящими. Сначала посмотри на эту доску—тут они все нарисованы—и подумай, как будешь делать».

*0-й этап*¹. Одновременно с произнесением этих слов испытуемому в течение 30 секунд предъявляется таблица для свободной ориентировки. В это время экспериментатор не дает никаких пояснений, а молча фиксирует в протоколе высказывания и поведение ребенка.

После этого периода доска убирается.

Основное задание

I задача. Предъявляется тогда, когда закрывается таблица и ребенку даются в руки карточки. (Можно еще раз повторить инструкцию: «Разложи их на три группы».)

После этого в течение 30 секунд в протоколе производится регистрация действий ребенка.

Примечание. Как показывает опыт, многие дети начинают раскладку не по признаку цвета (на три группы), а по признаку формы (т. е. на четыре группы). В таких случаях детей не поправляют, а задача раскладки «на три группы» становится второй. Если же экспериментатор должен приступить к обучению, то он начинает всегда с выделения признака цвета, что является более легким.

¹ Не следует пугаться длинной инструкции. После непродолжительной практики этот эксперимент довольно легко проводить и просто оценивать результаты.

Если в это время ребенок сидит совершенно неподвижно или, наоборот, действует чрезмерно поспешно и хаотично, экспериментатор может оказать помощь в виде «организующего урока»: «Выложи несколько карточек на стол» или: «Не спеши, выкладывай аккуратнее, по одной».

В протоколе это следует отметить.

Экспериментатор выжидает 30 секунд п, если правильная раскладка не начата, дает 1-й «урок». *Каждый последующий «урок.» (2, 3, 4-й и т. О) дается только в том случае, если ребенок, не начинает самостоятельно правильно действовать по прошествии 30 секунд.*

1-й «урок». Экспериментатор отбирает две из лежащих на столе карточек, которые отличаются только одним признаком (например, большой зеленый треугольник и большой красный треугольник), и спрашивает: «Чем отличаются эти карточки, чем они не похожи?..» Если ребенок сам не доканчивает мысль, экспериментатор говорит: «Они различны по цвету». Это и есть содержание 1-го «урока»—указание на один различительный признак.

После этого в протоколе фиксируются высказывания и дальнейшие действия ребенка (30 секунд). Если правильная раскладка не начата, дается 2-й «урок».

2-й «урок». Из других, лежащих на столе карточек выбирается третья, сходная с одной из двух первых по цвету (например) большой красный ромб). Экспериментатор предъявляет ее ребенку и одновременно спрашивает: «Куда мы положим эту карточку—сюда или сюда?..» Если ребенок не может уловить мысль, он продолжает: «Мы положим ее сюда, к красному, потому что она тоже красная». Это и есть содержание 2-го «урока»—указание на сходство двух карточек по цвету.

После этого производится протоколирование дальнейших высказываний и действий ребенка (30 секунд).

3-й «урок». Экспериментатор добавляет карточку желтого цвета и говорит: «Сюда будем класть все красные, сюда — зеленые, а сюда—желтые». Это содержание 3-го «урока»—прямой, наглядный показ того, как надо действовать. После этого производится протоколирование дальнейших высказываний и действий ребенка (30 секунд).

4, 5, 6-й и другие «уроки» обозначаются как укладка каждой последующей карточки, производимая самим экспериментатором (с соответствующими словесными пояснениями).

В протоколе фиксируется номер «урока» и дальнейшие действия ребенка.

По окончании раскладки отмечается затраченное на это общее время. Необходимо, чтобы ребенок дал словесный отчет о проделанной работе в виде завершающей словесной формулировки. Если он не сможет этого сделать, экспериментатор обязательно дает эту формулировку сам: «Значит, мы разложили карточки по цвету на зеленые, красные и желтые». В протоколе фиксируются высказывания ребенка,

II задача. Карточки отбираются, перемешиваются и вновь предъявляются вместе с инструкцией: «А теперь разложи их по-другому: тоже подходящие с подходящими, но уже на четыре группы».

Затем в течение 30 секунд производится протоколирование самостоятельных поисков и оказываемой экспериментатором помощи в виде «организующего урока»: «Выложи несколько карточек на стол» или: «Не спеши, выкладывай по одной». Если в это время ребенок делает попытки использовать предыдущий признак, то это характеризуется как «проявление инертности».

1-й «урок». Экспериментатор отбирает две карточки, которые отличаются по одному признаку (например, большой зеленый круг и большой зеленый квадрат)—форме. Затем предъявляет их ребенку со словами: «Чем они отличаются?» После паузы: «Одна—квадрат (кубик), а другая—кружок».

После этого производится протоколирование действий ребенка (30 секунд).

2-й «урок». Экспериментатор выбирает третью карточку, сходную с одной из первых двух по форме (например, большой желтый квадрат), и предъявляет ее ребенку со словами: «Эту карточку куда надо положить — сюда или сюда?» После паузы: «Положим ее к этому квадрату, потому что она тоже квадрат (кубик)».

После этого производится фиксация высказываний и действий ребенка (30 секунд).

3-й «урок». Экспериментатор добавляет еще две карточки других форм и говорит: «Будем собирать по форме—все круги вместе, все квадраты, треугольники, ромбы («конфетки»)».

В протоколе производится фиксация действий ребенка (30 секунд).

4, 5, 6-й «уроки» обозначаются как укладка каждой последующей карточки (с соответствующими словесными пояснениями), производимая при необходимости самим экспериментатором.

Протоколируются номер «урока» и дальнейшие действия ребенка.

По окончании раскладки отмечается затраченное на это общее время.

Словесный отчет ребенка о проделанной работе фиксируется в протоколе в виде завершающей словесной формулировки. Если ребенок этого сделать не сможет, экспериментатор должен дать ее сам: «Мы разложили карточки на четыре группы по форме— круги, квадраты, ромбы, треугольники». В протоколе фиксируются слова ребенка.

III задача. Карточки отбираются, перемешиваются и предъявляются одновременно с инструкцией: «Снова разложи их, что к чему подходит, но иначе — на две группы».

Затем в течение 30 секунд протоколируются производимые ребенком самостоятельные поиски. Если он делает попытки использовать предыдущие признаки, то это характеризуется в протоко-

ле как «проявление инертности» — с указанием, какой именно **признак** используется.-

При необходимости в это время можно оказать помощь в виде «организующего урока»: «Выложи несколько карточек на стол» или: «Не спеши, выкладывай по одной».

1-й «урок». Экспериментатор отбирает две карточки, отличающиеся одним признаком—величиной (например, большой красный круг и малый красный круг) и предъявляет их ребенку со словами: «Чем они отличаются?» После паузы: «Они отличаются размером — один большой, а другой — маленький».

После этого производится протоколирование действий ребенка.

2-й «урок». Экспериментатор выбирает третью карточку, сходную с одной из первых двух по этому же признаку—величине (например, маленький зеленый квадрат), и предъявляет ее ребенку со словами: «Куда эту карточку положим?» После паузы: «Положим ее к маленькому кружочку, потому что она тоже маленькая».

После этого производится протоколирование дальнейших высказываний и действий ребенка (30 секунд).

3-й «урок». Экспериментатор берет четвертую карточку, сходную с другой по величине, и кладет ее на место со словами: «Все большие будем класть вместе и все маленькие тоже вместе».

После этого производится протоколирование действий ребенка.

4, 5, 6-й «уроки» обозначаются как укладка каждой последующей карточки, которая при необходимости выполняется самим экспериментатором (с соответствующими словесными пояснениями).

В протоколе фиксируются номер «урока» и дальнейшие действия ребенка.

По окончании раскладки отмечается время, затраченное на выполнение этой задачи, отмечается также наличие завершающей словесной формулировки.

Если ребенок не может сформулировать способ работы, это делает экспериментатор: «Мы разложили карточки на две группы— **тут** все большие, а **тут** — все маленькие». В протоколе фиксируются высказывания ребенка.

Все карточки убираются.

Аналогичное задание

Ребенку предъявляется второй набор и при этом говорится:

«Ты уже научился складывать карточки. Эти — похожие, их тоже можно раскладывать на группы по разным признакам. Сделай это или расскажи, как будешь делать».

Не следует ни называть признаки, ни оговаривать количество групп. Участие экспериментатора может потребоваться лишь в *0м случае, когда ребенок, указав один признак или разложив Черточки, проявляет некоторую пассивность. В этом случае экспериментатор, перемешав карточки, может задать вопрос: «А еще

как можно сделать?» Тем самым он стимулирует продолжение работы.

В протоколе фиксируется общее время выполнения этого задания и конечный результат самостоятельных действий ребенка в одном из следующих вариантов:

1. Перенос полный, в словесной форме (ребенок свободно называет все три признака).
2. Перенос частичный, в словесной форме (при выделении и назывании не менее двух признаков).
3. Перенос полный, в действиях (ребенок совершает три правильные группировки).
4. Перенос частичный, в действиях (не менее двух правильных группировок).

5. Перенос отсутствует (при выделении менее чем двух, т. е. одного или ни одного из признаков классификации фигур дополнительного набора).

Оценку результатов исследования следует проводить по всем трем параметрам.

Ориентировочная деятельность (первый критерий) у здоровых, интеллектуально полноценных детей носит активный характер. Они внимательно рассматривают доску в течение всего отведенного времени. Часто делают различные предположения и догадки о том, как надо выполнять работу («Я зеленые с зелеными положу». «А можно все кружки вместе собрать?» и т. п.). Иногда даже стремятся дотронуться до тех фигур, которые хотели бы сложить вместе.

Умственно отсталые дети чаще всего на этом этапе проявляют пассивность: на доску не смотрят и никаких планирующих замечаний не высказывают. В ряде случаев можно отметить так называемое полевое поведение, при котором дети оживленно задают множество вопросов, настойчиво требуют карточки, хватают различные предметы со стола. Однако такое «любопытство без любознательности» не следует смешивать с истинной активностью ориентировочной деятельности, которая всегда сопровождается размышлением и имеет реальное проявление уже в дальнейшем, в самой работе.

Некоторые дети с ослабленной работоспособностью способны к активной ориентировке, могут указать два признака группировки карточек. Однако в дальнейшем, из-за повышенной истощаемости, не всегда используют эти признаки во время работы.

Второй критерий—восприимчивость к помощи. Он оценивается в основном по количеству полученных ребенком «уроков-подсказок». Следует подчеркнуть, что задание это представляет известную сложность даже для здоровых детей. Поэтому и в норме количество «уроков» колеблется в среднем от 1 до 4—5. (Только очень способные дети могут выполнить всю работу без единой подсказки со стороны экспериментатора.) Соотношение «уроков» по задачам примерно—1:2:3, что отражает объективную сложность самих задач (вычленение цвета, формы и величины).

Количество «уроков», которое необходимо дать умственно отсталым детям, гораздо больше—от 5 до 20 (в случаях глубокой дебильности). Однако и здесь распределение «уроков» по задачам примерно такое же: при выполнении второй и тем более тре-

" тьей задачи требуется большее количество «уроков».

Резкое, неоправданно большое количество «уроков» при предъявлении последней задачи часто дается детям с повышенной истощаемостью. Например, I задача (группировка по цвету) выполняется таким ребенком без единого «урока»; II задача (группировка по форме)—с одним «уроком»; при выполнении III задачи возникает необходимость в четырех «уроках».

В других случаях такое несоответствие наблюдается уже с самого начала работы. Например, четыре «урока» при решении

' I задачи, ни одного «урока» при решении II задачи и два «урока» при решении III задачи. Это чаще свидетельствует о нарушении целенаправленности деятельности, слабости волевой сферы, присущей детям с патологией поведения.

Способность ребенка к усвоению нового материала тесно связана с возможностью переключения с одного, уже известного и ставшего привычным способа действия на другой, еще новый, неизвестный. Отсутствие такой возможности определяется как инертность, тугоподвижность психических процессов. В слабой степени некоторые трудности переключения можно отметить и у здоровых детей, однако у них это легко корригируется (даже без вмешательства экспериментатора). Инертность как непреодолимый барьер возникает только у умственно отсталых детей. Вот почему при проведении эксперимента следует обращать внимание на степень выраженности этого признака у исследуемого ребенка.

К третьему критерию относятся два показателя: способность ребенка дать завершающие словесные формулировки того признака, на основании которого он сортировал карточки, и результаты выполнения аналогичного задания.

Обобщающие словесные формулировки доступны интеллектуально полноценным детям даже в том случае, если они страдают какими-либо периферическими расстройствами речи. От ребенка требуется произнести лишь короткую фразу, причем вполне допустима замена некоторых названий форм (например, ромбы — «конфетки», многоугольники—«домики»). Иногда ребенок говорит так: «Я разложил на кружки, квадратики и такие... не знаю, как назвать их». И такая формулировка может быть признана достаточной, так как ее обобщающий смысл понятен.

Умственно отсталый ребенок в значительной степени затрудняется при необходимости сформулировать на словах тот признак, которым он руководствовался во время работы. Это является следствием слабости обобщающей функции слова, так как названиями элементарных цветов и форм эти дети владеют. Иногда наблюдается такая ситуация: укладывая каждую отдельную карточку, Ребенок дает ее название: «Эта красная», но в конце работы не

может сказать: «Тут все красные», а называет всю группу по верхней клеточке.

Выполнение аналогичного задания, как правило, не вызывает трудности у здоровых детей. Они определяют его как «то же самое» и свободно перечисляют признаки группировки. Умственно отсталые дети в подавляющем большинстве случаев воспринимают его как новое, неизвестное. Они часто сбиваются на бесцельное манипулирование карточками, ждут дальнейшей помощи со стороны экспериментатора. В тех случаях, когда дети пытаются рассортировать карточки на группы по памяти, их сильно смущает то обстоятельство, что групп с различными цветами оказывается четыре, а не три.

Перенос, хотя и полный, но произведенный в наглядно-действенном плане, свидетельствует о недостаточном развитии у ребенка словесно-логических форм мышления.

Время, которое затрачивается на выполнение основного задания умственно отсталыми детьми, примерно в два раза больше, чем время, которое тратят на это здоровые дети. (В среднем соответственно 9 минут и 4,5 минуты.) Однако особый интерес представляет соотношение времени, затрачиваемого одним и тем же ребенком на выполнение основного и аналогичного заданий у здоровых детей происходит сокращение времени примерно втрое.

Система оценки результатов «обучающего эксперимента» может быть дана в количественных показателях.

Нами была введена отрицательная система баллов. Чем больше баллов получал ребенок, тем хуже считалась его обучаемость.

Оцениваются три параметра:

1. Ориентировка (ОР): активная—0 баллов, пассивная— 1 балл.

2. Восприимчивость к помощи (В). Каждый «урок» по всем задачам — 1 балл. Каждое проявление инертности—1 балл. Показатели суммируются и обозначаются буквой «В» (восприимчивость к помощи).

3. Способность к переносу (П).

Отсутствие каждой из словесных формулировок— 1 балл. Перенос 1-го вида—0 баллов. Перенос 2-го вида — 1 балл. Перенос 3-го вида— 2 балла. Перенос 4-го вида — 3 балла. Отсутствие переноса—4 балла. Показатели суммируются.

Общий показатель обучаемости включает в себя все три параметра:

$$ПО=ОР+В+П$$

В книге А. Я. Ивановой¹ приводятся подробные математически обоснованные данные о том, как учитывать обучаемость детей в баллах. Учитывается ориентировка детей в задании, значение более или менее успешного использования усвоенного способа действий при выполнении аналогичного задания.

При желании упростить и сократить анализ полученных в этом эксперименте данных можно просто сосчитать количество необходимых ребенку «уроков», точнее, подсказок, учитывая, что они необходимы и в норме.

Большой интерес представляет проведенное А. Я. Ивановой изучение катамнеза детей, прошедших исследование с помощью набора различных методик, в том числе и «обучающего эксперимента». Это дало ей возможность сделать следующий важный вывод.

Сопоставление экспериментальных данных с катамнезом объясняет, что во всех случаях показатель обучаемости является более чувствительным симптомом для прогностических суждений об успеваемости ребенка, чем учет только его актуального уровня развития.

Для выработки наиболее реалистического прогноза самым надежным является изучение как актуального уровня умственного развития, так и показателей обучаемости ребенка (в экспериментальных условиях) с тщательным анализом причин возможного расхождения этих показателей.

Методика Кооса

Созданная в 1923 г. американским психологом Коосом методика получила всемирное признание и распространение. Она направлена на выявление конструктивного праксиса, способности к пространственной ориентировке, анализу фигуры (по чертежу) и ее последующему синтезу (из кубиков). 16 кубиков Кооса имеют одинаковую раскраску: синюю, красную, желтую, белую, бело-

красную и желто-синюю стороны. В комплекте имеются 18 чертежей постепенно возрастающей степени сложности. Чертежи могут быть составлены из четырех, девяти или всех шестнадцати кубиков.

Методика может быть использована для исследования детей самых разных возрастов (от 4 лет и старше) в зависимости от цели исследования. Она может быть модифицирована в «обучающий эксперимент». Может быть использована и как материал при исследовании уровня притязаний.

Ребенку дают кубики и какой-либо из чертежей. Затем просят составить из кубиков изображенную на чертеже фигуру. Целесообразно начинать с предъявления более легких чертежей. Можно проводить диагностическое «обучение» по специальной схеме, пользуясь определенными чертежами и системой дозирования.

¹ См. Иванова А. Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М., 1976.

ных подсказок к ним. Можно широко пользоваться повторением заданий, отдельных чертежей: при «обучении» предъявляется аналогичный чертеж для самостоятельного выполнения. Хорошим приемом служат повторное выполнение того же чертежа без образца, только по зрительному представлению.

Данная методика позволяет выявить возможности ребенка в отношении выполнения таких мыслительных операций, как анализ и синтез на материале конструктивной, внеречевой деятельности. Это является особенно важным критерием в тех случаях, когда ребенок не владеет речью, не понимает или не слышит обращенной к нему речи или по каким-либо другим причинам отказывается от вербального контакта со взрослыми. Методика также позволяет выявить особые пространственные нарушения, возникающие при некоторых формах поражения головного мозга (локализованные травмы черепа, опухоли, частичное повреждение сосудов головного мозга). Как правило, предъявление этого задания почти у всех детей вызывает особое отношение, заинтересованность, что дает возможность выявлять их реакции на успех и неуспех и позволяет использовать методику в качестве материала при исследовании уровня притязаний.

Проба на совмещение признаков

Проба на совмещение признаков разработана В. М. Коганом совместно с Э. А. Коробковой для исследования нарушений работоспособности у взрослых больных с различными органическими поражениями центральной нервной системы. Методика также нашла широкое применение для оценки состояния умственной работоспособности детей с аномалиями психического развития.

Для проведения эксперимента исследования необходима доска (из картона) размером приблизительно 40X40 см. Доска должна быть разделена на 64 клетки. В каждой из семи клеток (кроме первой слева) верхнего ряда изображено по одной (неокрашенной) геометрической фигуре (квадрат, треугольник, круг и т. д.). В каждой из семи клеток (кроме верхней) вертикального ряда (слева) сделано по одному яркому цветному мазку (красный, синий, зеленый, коричневый, голубой, оранжевый, желтый). На отдельных карточках (их 49) изображены фигурки разных цветов и форм. Цвета и формы этих фигур соответствуют изображенным на доске цветам и формам.

Карточки тщательно тасуются на каждом из этапов работы. Эксперимент состоит из четырех этапов, на каждом из которых дается своя инструкция.

Инструкция на I этапе (простой пересчет): «Пересчитай вслух эти карточки, откладывая их по одной на стол». Экспериментатор показывает, как это надо делать. Пока ребенок считает, экспериментатор должен отмечать в протоколе по секундомеру время, затрачиваемое на пересчет каждых 10 карточек (в конце их только 9) и на весь пересчет.

Инструкция на II этапе (пересчет с сортировкой по цвет\):

«Теперь ты должен также вслух пересчитать эти карточки и одновременно раскладывать их на группы по цвету». В протоколе регистрируется время, затрачиваемое на каждые 10 карточек и на весь пересчет.

Инструкция на III этапе (пересчет с сортировкой по признаку формы): «Эти же карточки пересчитывай вслух и при этом сортируй их уже не по цвету, а по форме». Экспериментатор по-прежнему фиксирует затрачиваемое время.

Инструкция на IV этапе (пересчет по признаку цвета и формы с раскладыванием карточек по свободным клеточкам): «Ты должен найти место для каждой карточки на этой таблице, учитывая одновременно цвет и форму. При этом по-прежнему веди счет—пересчет карточек». В протокол заносятся те же временные показатели. Экспериментатор при необходимости может сопровождать словесную инструкцию показом.

По окончании эксперимента у психолога остается следующая таблица (желательно, но вовсе не обязательно, разграфленная).

Лена, 9 лет 6 мес.

13"	30"	45"	60" 7d"
14-	27"	45"	65" 78"
14"	40"	54"	68" 83"
4;>"	Г24"	24"	2'45" 323"
		78"	203"*_83' ~ 161"
		161"	VI" (дефицит)

Истолкование полученных с помощью этой методики данных является примером того, как по сочетанию чисел может быть произведен качественный содержательный анализ особенностей работоспособности ребенка.

Приведенные в таблице данные говоря о незначительном нарушении работоспособности. В норме, по данным авторов методики В. М. Когана и Э. А. Коробковой, величина дефицита у здоровых людей находится в пределах 13—15 секунд. Под дефицитом подразумевается разница между временем, затрачиваемым на выполнение четвертой инструкции, и временем, затрачиваемым на выполнение второй и третьей инструкций.

По данным авторов методики, большой дефицит можно рассматривать как показатель трудности распределения внимания. Такого рода дефицит наблюдается при нарушении психики по сосудистому типу (больше одной минуты). Это действительно очень существенный показатель, так как при сужении объема внимания больной оказывается не в состоянии следить за соответствием места карточки по цвету и по форме. К тому же он не может продолжать пересчитывание.

* 203 образ>ется в результате умножения 3' на 60" и прибавления 23".

Кроме того, важно проследить за тем, как ребенок ищет место для карточки: только с помощью зрения или одновременно и при посредстве передвигающейся по клеточкам руки. Следует также отметить в протоколе исследования, как ребенок реагирует на внезапно возникшую трудность. Бывает так, что клетка, на которую надо положить очередную карточку, оказывается занятой из-за допущенной ранее ошибки. Бывает, что ребенок не понимает, что место для карточки может освободиться лишь после исправления такой ошибки. Иногда он в растерянности спрашивает (по поводу карточки, для которой не оказалось места): «А это куда?» В иных случаях в поисках места для карточки ребенок сбивается со счета — «перескакивает» через десяток или повторяет одни и те же числа. Данные всех этих наблюдений тоже должны быть зафиксированы в протоколе. Если исследователь не успел их записать, он может просто ставить черточки-штрихи в знак того, что в этом интервале времени допущена ошибка или несколько ошибок.

Важно не только размер дефицита, достигающего иной раз 5—7 минут. Важна также изменчивость темпа выполнения задания на разных этапах.

Значительный интерес представляет применение данной методики при исследовании школьников. Возникает возможность углубленного анализа церебрастенических синдромов, которые иногда лежат в основе различных невротических явлений.

Апробация этой методики применительно к детям от 8 до 13 лет произведена дипломницей факультета психологии МГУ Л. П. Олимбиу (1968). Ею было показано, что здоровые дети этого возраста сразу понимают инструкцию и легко выполняют все четыре задания. Они не испытывают трудностей при необходимости переключения с одного вида деятельности на другой. Их объем внимания достаточен.

Интеллектуально полноценные дети с церебрастеническими состояниями (невнимательные, утомляемые, раздражительные, плаксивые) выполняли эту работу хуже. Их внимание в течение работы было неустойчивым: они отвлекались, сбивались со счета или допускали ошибки при сортировке (путали сходные цвета, формы). Были отмечены нарушения темпа деятельности. Общее замедление темпа не прямо соответствовало усложнению работы, а нарастало более грубо.

Особый интерес представляют данные Л. П. Олимбиу, полученные в процессе исследования работоспособности умственно отсталых детей того же возраста. Прежде всего надо отметить, что они испытывают значительные затруднения в связи с необходимостью понять смысл инструкций. Словесное объяснение приходилось сопровождать наглядным показом. Во многих случаях оказывалась необходимой предварительная тренировка. Интересно, что на I этапе (простой пересчет) умственно отсталые дети выполняли инструкцию успешно и относительно быстро (69 секунд). Но уже на II этапе они испытывали значительные трудности:

очень часто путали сходные цвета, формы (голубой и синий, треугольник и трапецию); образовывали две-три кучки из карточек одного и того же цвета или из карточек с одними и теми же фигурами. Объем их внимания был резко сужен: если ребенок следил за тем, чтобы правильно выполнять сортировку, то он терял счет, а если он пытался поддерживать правильный счет, то грубо ошибался при сортировке.

Переход от группировки по цвету к группировке по форме выявляет значительные трудности переключения внимания. Наиболее сложной для них оказалась задача, предлагавшаяся на IV этапе. У них не вырабатывался навык раскладки карточек с учетом цвета и формы; практически счет за них вел экспериментатор. **Время**, которое в среднем затрачивают на работу умственно отсталые дети на IV этапе (6 минут 43 секунды), в два раза превышает время, которое затрачивают на ту же работу здоровые дети.

Эта апробация показывает, что методика В. М. Когана и Э. А. Коробковой вполне пригодна для анализа умственной работоспособности умственно отсталых детей школьного возраста

В предложенном Э. А. Коробковой упрощенном варианте методика апробирована на детях 5—7 лет психологом Л. Е. Рез-дик (1968).

Во время эксперимента используется 25 карточек с фигурами пяти цветов. Исследование Л. Е. Резник показало, что сам процесс совмещения признаков умственно отсталым детям 5—6 лет почти недоступен.

Разумеется, что при исследовании детей старшего дошкольного возраста можно пользоваться только этим малым вариантом **пробы** на совмещение. **Но** если возникает задача исследовать особенности внимания учащихся вспомогательной школы (начиная со II или III класса), использование большой доски может иногда помочь установить, что главной причиной трудностей обучения ученика является не столько слабость обобщения сколько цере-брастения.

Так, например, мальчик Коля 11 лет совсем не справлялся с программой массовой школы, хотя и проявлял сообразительность. **Он** перенес две черепно-мозговые травмы. Его неуспеваемость, видимо, объяснялась стойкой церебрастенией. Приведем таблицу, в которой отражены данные пробы на совмещение.

Коля, 11 лет

10"	22"	35"	48"	61" 15"	38"	56"	83"	Г37" - 19"	50"	1 13"	Г35"	2' 42"
231"	4'5"	5'20"	6-18"									
					217"		161" =2'41" (дефицит)					

, 97" _ 378" 120" 217"

Клипец

Методика, тоже построенная по принципу «обучающего эксперимента», предложена и апробирована польским психологом А. Левицким. В последние годы апробирована и видоизменена дефектологами Т. И. Гудилиной и Т. Гриньковой.

Используется для выявления способности к абстрагированию применительно к дедам с небольшим образовательным уровнем.

Нужно приготовить 26 небольших карточек, на которых в цвете (либо аппликацией) изображены различные по сочетанию форм и красок орнаменты. Среди них 6 карточек, в центре которых изображен черный квадрат на различном фоне.

Нужен также секундомер.

Профессор А. Левицкий предложил закрытый вариант.

I (закрытый) вариант.

Без каких-либо предисловий или разъяснений цели и задачи опыта ребенку показывают одну из тех карточек, в центре которых изображен черный квадрат, а затем говорят: «Эта карточка называется «Клипец». Это просто название ее, само слово ничего не означает». Затем показывают вторую карточку (с иным узором) и говорят: «А это не Клипец». Вторая карточка кладется поверх первой. Далее опыт идет так: ребенку показывают (по одной) заранее перенумерованные карточки и каждый раз спрашивают: «А это Клипец или нет?» Если ребенок называет Клип-цем не Клипец, ему говорят: «Нет, это не Клипец», если он дает правильный ответ, экспериментатор говорит: «Правильно, это не К.чипец».

После предъявления всех 26 карточек ребенка спрашивают: «Так какие карточки называются Клипец?» Если он отвечает правильно, т. е. говорит, что карточки с черным квадратом в середине, опыт считается законченным.

В некоторых случаях, если по названию карточек очевидно, что ребенок уже выделил Клипец из остальных фигурок, но затрудняется сформулировать, какие фигурки называются «Клипец», ему можно (для контроля) предложить выбрать из всех карточек все Клипцы. Если же после просмотра всех 26 карточек вопрос остается неясным, просмотр повторяется второй, третий, а иногда и пятый раз, т. е. до тех пор, пока ребенок твердо не установит, какие именно карточки носят название «Клипец».

II (открытый) предложенный нами вариант отличается тем, что первая карточка Клипец не накрывается следующей, а во все время эксперимента остается открытой.

В остальном эксперимент идет точно так же, как и при закрытом варианте. Это, казалось бы, небольшое различие в методике проведения опыта коренным образом меняет его психологическую суть. При открытом варианте ребенок может каждый раз зрительно сравнивать следующую карточку с заданным образцом «Клипец». При этом не требуется сохранять в памяти образец: процесс абстрагирования как бы освобождается от влияния памяти.

форма протокола Открытый вариант

№ п/п	1	2	3	4	5	6	Примечание
1 2 3 и т. д.							Правильный ответ отмечается с] ; 1 знак ДМ «плюс» (+), 1 выбочный—знаком «минус» (-)

При исследовании психически здоровых взрослых и детей выяснилось, что даже при закрытом варианте решение достигается после 1—2, а иногда и 3 просмотров 26 карточек. Дети-олигофрены с трудом выполняют это задание даже после 4—5 просмотров.

Закрытый вариант вообще труднее открытого. Обнаружилось, что олигофрены с трудом выполняют даже открытый вариант. Дети с последствиями органических заболеваний мозга решают открытый вариант почти как здоровые, при решении закрытого варианта они приближаются к олигофренам.

Вопросы

1. В чем состоит отличие методик экспериментальной патопсихологии от тестового обследования?
2. В чем заключается принцип обучающего эксперимента?

Литература

- Кононова М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей. М., 1963.
 О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ /Под ред. Л. В. Занкова. М., 1953, с. 8—14.
 Принципы отбора детей во вспомогательные школы /Под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия. М., 1973.
 Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методы патопсихологии и опыт применения их в клинике М., 1970.
 Отбор детей во вспомогательные школы /Под ред. С. Д. Забрамной. М., 1971.
 Отбор детей во вспомогательные школы /Сост. Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. Ф. Мачихина. М., 1973.

Глава 7. ОЩУЩЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ

Замедленность и узость восприятий. Особенности обозрения. Малая дифференцированность ощущений и восприятий. Особенности восприятия картин. Развитие восприятий.

Ощущения и восприятия — это процессы непосредственного отражения действительности. Ощущать и воспринимать можно те свойства и предметы внешнего мира, которые непосредственно действуют на анализаторы. Каждый анализатор состоит, как известно, из трех частей: периферического рецептора (глаза, уха, кожи и т. д.), нерва-проводника и центра в коре головного мозга. Исследования академика И. П. Павлова и его школы обнаружили корковый характер процессов ощущений и восприятий и коренным образом изменили наши представления о сущности и развитии этих процессов. Если раньше зрительные восприятия рассматривали как зеркальное, аналогичное фотографии отражение объекта на сетчатке глаза, то теперь мы рассматриваем зрительный образ как комплекс условных связей, как некоторый динамический стереотип, возникающий в результате анализа и синтеза многократно повторяющихся изменчивых раздражителей.

Ребенок учится смотреть и видеть. То, что он умеет своими глазами увидеть, это результат определенного жизненного опыта. Точно так же и слуховые восприятия ребенка являются следствием ранее выработанных условных связей: ребенок приучается различать и синтезировать звуки речи, музыки и т. д. Ухо ребенка — это не лента магнитофона, записывающая все звуки подряд. Заостряя мысль, можно сказать, что ребенок вообще слышит не ухом, а височной областью коры мозга, и то, что он слышит, зависит от качества условных связей, сформировавшихся до данного момента в этой височной области коры. Это очень важное положение общей психологии нужно хорошо осознать, так как повседневный опыт взрослого человека создает у него иллюзию противоположного характера.

Открыв глаза, мы сразу все видим, а обладая нормальным слухом, все можем услышать. Создается впечатление, что так было всегда. Это происходит потому, что забываются, не поддаются осознанию периоды обучения видению, слышанию, вообще

и всем видам восприятия. Так, взрослый человек, глядя на глаза ; младенца, испытывает иллюзию того, будто малыш тоже видит. Между тем это не так. Новорожденный ребенок не видит и не слышит. Его реакции на яркий свет и звук носят оборонительный, безусловнорефлекторный характер. Часто говорят—видит, но не понимает. Это тоже неверно. Именно не видит и не слышит, пока не научится различать формы, цвета, размеры, контуры, сочетания пятен и тонов, пока не научится различать звуки. Для того чтобы младенец научился из отражающихся в его глазах туманных пятен выделять лицо матери, а в дальнейшем лица своих близких, в затылочной коре его головного мозга должны выработаться дифференцировочные условные связи, а затем динамические стереотипы, т. е. системы таких связей. То же самое должно стать основой различения убаюкивающего голоса матери, а также иных звуков, запахов, прикосновений и т. д. Ощущения и восприятия — это деятельность первой сигнальной системы (в дальнейшем также и второй), в основе которой лежит систе-

- ма условных рефлексов.

Ребенок, как известно, рождается лишь с небольшим фондом безусловных врожденных рефлексов, а первая сигнальная система формируется у него в первые годы жизни и затем совершенствуется.

Дегская психология располагает большим количеством экспериментальных данных, относящихся к тому, как ребенок в первые годы жизни учится смотреть и видеть, слушать и слы-

-шать, ощущать и воспринимать всеми своими анализаторами

-я их совокупностями. Так, например, восприятие пространства ^происходит благодаря совокупной деятельности зрительного, двигательного и кожного анализатора. В восприятии времени Принимают участие слуховой, двигательный и интероцептивный

- анализаторы.

У ребенка лишь постепенно формируется глазомер, увеличивается острота зрения и т. д. И. М. Сеченов уже давно ^Сформулировал эту мысль, сказав, что в каждом восприятии содержится узнавание. Это значит, что восприятие лица как лица, блока как яблока, песни как песни предполагает наличие предшествующего опыта.

Накопление фонда условных рефлексов лежит в основе вос-^иятия. У нормального ребенка этот процесс носит стремительный, бурный характер. У детей же с пораженной нервной систе-s Айой ощущения и восприятия формируются замедленно и с боль-^&лим количеством особенностей и недостатков. ^ Значение этого ядерного симптома олигофрении трудно переоценить. Ощущения и восприятия — первая ступень познания Окружающего мира. Эта ступень остается важной на протяжении всех лет жизни. ^ Замедленная, ограниченная восприимчивость, характерная

-*Яля умственно отсталых детей, оказывает огромное влияние на т'Secb последующий ход их психического развития.

Особенности восприятия и ощущений умственно отсталых детей очень детально изучены советскими психологами (И. М. Соловьев, К. И. Вересотская, М. М. Нудельман, Е. М. Кудрявцева).

Остановимся лишь на наиболее существенных результатах этих исследований.

Первая группа фактов говорит о замедленности и суженном объеме зрительных восприятий детей. Одно из фундаментальных исследований, обнаруживших замедленный темп зрительных восприятий у умственно отсталых детей, было осуществлено К. И. Вересотской. Оно заключалось в следующем. К. И. Вересотская предлагала испытуемым узнавать отчетливые, яркие рисунки, на которых были изображены хорошо известные детям предметы, например, яблоко, стол, кошка, карандаш и т. д. Время предъявления этих картинок могло быть точно дозировано с помощью специального прибора—тахистоскопа. В первой серии опытов оно было очень коротким — 22 миллисекунды. Набор рисунков был показан трем группам испытуемых: 1) нормальным взрослым людям, 2) ученикам I класса массовой школы и 3) у ие-никам I класса вспомогательной школы. Оказалось, что при таком кратком предъявлении нормальные взрослые люди правильно узнавали 72% предметов, ученики массовой школы—57% предметов, а ученики вспомогательной школы не успели узнать ни одного предмета (хотя они могли, конечно, легко узнать эти предметы при длительном рассматривании).

Опыт был проведен повторно с увеличением времени показа картинок почти в два раза — до 42 миллисекунд. Оказалось, что взрослым этого времени было вполне достаточно для правильного узнавания всех предъявленных изображений. Ученики массовой школы узнали почти все предметы (95%), ученики же вспомогательной школы узнали лишь около половины предметов (55%).

Эти эксперименты убедительно доказали, что темп зрительных восприятий у умственно отсталых детей замедлен. Очень вероятным представляется замедленность у умственно отсталых детей всех других видов восприятий.

Замедленность темпа восприятий сочетается у умственно отсталых детей со значительным сужением объема воспринимаемого (о материала. Исследование М. М. Нудельмана показало, что в одном и том же видимом через окно городском пейзаже умственно отсталые дети «усматривали» меньше предметов, чем нормальные дети. Это дает основание И. М. Соловьеву говорить о том, что многопредметный участок действительности оказывается для умственно отсталых малопредметным.

Эта слабость обозрения объясняется особенностями движения взора. То, что нормальные дети видят сразу, олигофрены — последовательно, пишет И. М. Соловьев. Умственно отсталый ребенок, осматривая окрестности или улицу, по которой идет, меньше замечает, меньше видит, чем его сверстник—нормальный ребенок. Узость восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации.

Там, где нормальный ребенок, обозревая все происходящее, сразу выделяет главное и ориентируется в ситуации, умственно отсталый ребенок долго не может уловить смысла происходящего и нередко оказывается дезориентированным. И. М. Соловьев отмечает, что при обозрении действительности олигофрены плохо усматривают связи и отношения между объектами.

Исследования Э. А. Евлаховой¹ показали, что умственно отсталые дети не различают выражения лиц людей, изображенных на картинках. Вообще, понимание сюжетных картин и пейзажей, или, как говорят, «чтение» картин, представляет значительную трудность для умственно отсталых детей: они не понимают перспективы, не различают светотени, частичных перекрытий и т. д.

Эти факты подводят нас ко второй существенной особенности ощущений и восприятий умственно отсталых детей, а именно к их выраженной недифференцированности.

Данные многих экспериментальных исследований говорят о том, что умственно отсталые дети плохо различают сходные предметы при их узнавании. Так, например, по данным Е. М. Кудрявцевой, ученики I класса вспомогательной школы принимают белку за кошку, компас—за часы и т. п.

Экспериментальное исследование Ж. И. Шиф² было посвящено изучению того, как умственно отсталые дети различают цвета и их оттенки. Исследование показало, что в тех условиях, в которых нормальные дети объединяют в одну группу только сходные цвета, умственно отсталые дети объединяют в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков. При узнавании предметов „исследование М. М. Нудельмана) умственно отсталые дети считали одинаковыми такие предметы, которые фактически были неодинаковыми. Они не подмечали тех мелких различий, распознавание которых было доступно их нормальным сверстникам.

И. М. Соловьев, различающий понятия «неспецифическое узнавание предмета» и «специфическое узнавание предмета», обнаружил у умственно отсталых детей выраженные затруднения при необходимости осуществить специфическое узнавание. Это значит, что при узнавании им легче отнести воспринятый предмет к категории рода, чем к категории вида. Им, например, легче увидеть в вошедшем во двор человеке просто дядю, а не соседа, почтальона или садовника. Эти дети относят к квадратам и треугольникам, и прямоугольникам, и ромбы, так как это фигуры с углами.

Наконец, последней, наиболее выраженной особенностью восприятия умственно отсталых детей является инертность этого психического процесса. Глядя на какой-нибудь предмет, умственно отсталые

¹ См.: Евлахова Э. А. Особенности восприятия сюжетно-художественных картин учащимися вспомогательной школы Автореферат канд. дис. М.,

М. 1958.
2
М. 1958.
Под

² См.: Шиф Ж. И. Подбор сходных цветовых оттенков и называние цветов—В сб.: Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей/ ЗД ред. Л. В. Занкова и И. И. Данюшевского. М., 1940.

ственно отсталый ребенок не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Так, например, когда умственно отсталому ребенку показывают карандаш и спрашивают: «Что это такое?» — он может ответить, что это карандаш, и отвернуться от него, сочтя вопрос исчерпанным; в ответ на тот же вопрос его сверстник из массовой школы охотно расскажет, что это красный, граненый, толстый, впервые очиненный карандаш.

Недостаточная активность восприятия умственно отсталых детей особенно отчетливо обнаруживалась в опытах К. И. Вересотской. К. И. Вересотская предъявляла детям картинки. Некоторые из них показывались детям в обычном положении, другие (впережку)—повернутыми на 90° или 180°. Такие перевернутые изображения правильно узнавались учениками массовой школы. Ученики же вспомогательной школы либо не могли узнать эти изображения, либо ошибочно принимали их не за то, чем они были в действительности. Умственно отсталым детям не хватало той активности восприятия, которая необходима для мысленного распознавания положения предмета в пространстве, для его мысленного «переворачивания». Они очень часто узнавали в картинке, показанной им «вниз головой», какой-либо иной предмет, находящийся якобы в обычном, правильном положении в пространстве. Эти факты свидетельствуют о недостаточной активности восприятия умственно отсталых детей.

Интересны также исследования более сложных форм восприятия. Так, в исследовании Э. С. Бейн¹ изучен общеизвестный в психологии феномен константности восприятия (сохранение восприятия величины объектов при их различной удаленности от глаз) у умственно отсталых детей. Оказалось, что хотя в основном эта закономерность, т. е. константность восприятия, сохраняется, но все же она значительно меньше, чем у нормальных сверстников. Эта недостаточная константность мешает детям хорошо ориентироваться в пространственном расположении предметов. О том же нарушении сложного восприятия свидетельствуют и данные К. И. Вересотской, доказывающие, что умственно отсталые дети недостаточно воспринимают глубину изображений на картинках.

Об инактивном характере восприятия свидетельствует и не[^] умение умственно отсталых всматриваться, искать и находить какие-либо объекты, избирательно рассматривать какую-либо часть окружающего мира, отвлекаясь от ненужных в данный момент яркч[^] и привлекательных сторон воспринимаемого.

Рассматривая сюжетную картинку, они часто неправильно ее толкуют, руководствуясь первым случайным впечатлением. Спо-

* Бейн Э. С. Величина отдаленного объекта восприятия умственно отсталых и глухонемых школьников.— В сб. Вопросы психологии глухонемых п У¹¹ ственно отсталых детей. М., 1940.



ность к активному, критическому рассматриванию и анализу !ВЕодержания ситуации
 со- вырабатывается у них с трудом. При обу-З^ении чтению у детей часто возникает дурная привычка
 угадывать
 ^амысл слова по нескольким буквам.

•S-

* *

-л

«

*^ К сожалению, несмотря на большое значение разных видов : восприятий для последующего умственного развития ребенка, изучены пока лишь главным образом зрительные восприятия. Некото-д^Вые сведения исследователи имеют относительно осязательных восприятий; установлено, что умственно отсталые школьники опо-;Кнают объемные и контурно выполненные предметы с помощью ^х ощупывания значительно хуже, чем учащиеся массовой шко-^й(ы. И. М. Соловьев совершенно справедливо отмечает роль осязательных восприятий в процессе трудового обучения.

Но меньшая роль в трудовом обучении, а также в общем /умственном развитии учащихся принадлежит и иным видам восприятий, например кинестетическим. Это, например, восприятие Положения своего тела в пространстве. И. П. Павлов назвал эти ^ анестетические, или проприоцептивные, восприятия работой вигательного анализатора. Действительно, для обеспечения точ-ости движений необходимо осуществлять анализ того сопротивления окружающих предметов, которое должно быть преодолено ЯМ или иным мышечным усилием. Из-за неточности проприоцеп-^йвных ощущений движения, которые производит умственно от-1галый ребенок, отличаются плохой координированностью. Его Эвижения излишне размашисты, топорны.

Недифференцированность мышечных ощущений обнаружила **рбя** даже при исследовании олигофренов методом установки И. Н. Узнадзе; оказалось, что для появления установки необхо-Вмо большое различие между шарами.

Очень большую роль в развитии психики играют слуховые Ёсприятия, которые теснейшим и непосредственным образом связаны с развитием речи. Если дифференцировочные условные ~'йзи в области слухового анализатора формируются медленно, это приводит к задержке формирования речи. Это, в свою ередь, обусловливает задержку умственного развития. Можно нтать бесспорным, что у всех детей с неполноценной нервной стемой способность различать звуки речи возникает с затруд-|урнием и опозданием. Среди детей, перенесших поражение мозга,

- —§ть и такие, у которых слуховой анализатор пострадал особенно вльно. Такие дети в некотором отношении могут производить й впечатление умственно отсталых. В этих случаях необходимо ис-|едовать состояние слуховых восприятий с помощью соответст-^Ющих методик. Такое исследование даст возможность отделить Длинную умственную отсталость от вторичных задержек умст-зного развития, обусловленных дефектом слуховых восприятий.

Состояние слухового восприятия оказывает существенное влияние не только на развитие речи. В повседневной жизни и в труде человек постоянно и незаметно для себя пользуется данными слуховых восприятий. Так, например, по звуку он находит предмет, который уронил, узнает о действиях других людей или животных, определяет исправность машины, на которой работает, и т. д.

Если весь этот сложный мир звуков остается малодоступным для умственно отсталых детей, не удивительно, что они плохо ориентируются в окружающей обстановке.

Не менее важную роль в ориентировке играют восприятия времени и пространства.

Если представить себе, что все эти входные «ворота», через которые воздействия внешнего мира должны проникать в сознание ребенка и формировать его, узки и труднопроходимы, если очертания внешнего мира предстают перед ребенком размытыми, расплывчатыми и лишь немного пробиваются внутрь, фиксируется в его представлениях, — понятным становится происхождение его умственной недостаточности.

Понятной становится мысль Л. С. Выготского о первичных (ядерных) и вторичных симптомах умственной отсталости. Именно плохие ощущения и восприятия оказываются теми ядерными симптомами, которые тормозят, задерживают развитие высших психических процессов, в частности мышления.

Все указанные недостатки и особенности ощущений и восприятий сглаживаются и компенсируются в процессе обучения и воспитания умственно отсталых детей в специальной школе. По данным К. И. Вересотской, от класса к классу меняется темп зрительных восприятий. При одной и той же продолжительности показа предметов ученики III класса вспомогательной школы узнают предметы во много раз быстрее, чем ученики I класса.

Точно так же проводилось сравнительное экспериментальное изучение и других видов и аспектов ощущений и восприятий. В частности, осуществлялось сравнительное изучение цветоразличения, остроты зрения, полноты обозрения, специфического узнавания, узнавания предметов, предъявленных в необычном положении. Все эти многогранные исследования с неизменностью свидетельствовали о том, что по мере обучения детей в школе от класса к классу происходит совершенствование, развитие ощущений и восприятий.

Развитие ощущений и восприятий может происходить спонтанно благодаря постепенному восстановлению высшей нервной деятельности. Благодаря этому становятся более подвижными и сильными нервные процессы, ускоряется темп и точность ощущений и восприятий. Развитие ощущений и восприятий может происходить под влиянием формирования высших психических функций.

Более всего способствует развитию всех психических процессов усвоение школьной программы. Вместе с тем учитель должен помнить о том, что этому способствует и внешкольная работа, в

частности организация подвижных и настольных игр, проведение экскурсий, походов, музыкальных вечеров. Малоспособных детей можно научить слушать и эмоционально воспринимать музыку. Во время прогулок по лесу учитель должен учить детей слушать пение птиц и шелест листьев, во время экскурсий — приучать детей рассматривать, анализировать различные объекты. Рассматривая под руководством учителя картины, читая книги, дети также совершенствуют свои ощущения и восприятия.

Обогащение жизненного опыта детей, расширение круга их представлений и знаний — основные средства улучшения качества восприятий и ощущений.

Развивая ощущения и восприятия у умственно отсталых детей, учитель должен помнить, что это не самоцель, а средство, облегчающее развитие их мышления. В прошлом в олигофрено-педагогике существовало целое направление, которое считало задачей всех первых классов вспомогательной школы улучшение качества сенсорной сферы умственно отсталых детей. Были разработаны многочисленные упражнения, направленные на усовершенствование, уточнение восприятий и ощущений детей. Упражнения были полезны, но направление в целом было неправильным. В интересном экспериментальном исследовании В. Г. Петровой показано, как можно использовать практические действия учеников для развития их мышления. В различных сериях психолого-педагогических экспериментов В. Г. Петрова убедительно показала, что, если дети во время изучения нового материала не только зрительно наблюдают за предметами, но и производят с этими предметами различные действия, повышается качество их представлений, знаний и суждений о свойствах этих предметов.

Исследование В. Г. Петровой, о котором еще будет сказано ниже, указывает важные и реальные пути обогащения чувственного опыта учащихся вспомогательной школы, необходимого для развития их мышления¹.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПРИЯТИЙ

Объяснение сюжетных картин

Одна из очень распространенных и простых проб—просьба рассказать о содержании предъявляемой ребенку сюжетной картинки. Применяется для исследования особенностей интеллектуальной и эмоциональной сферы (сообразительности, умения выделять существенное, эмоционального отклика) умственно отсталых детей.

Для проведения опыта экспериментатор должен иметь набор разнообразных сюжетных картинок. Желательно, чтобы среди них были веселые, печальные, с более и менее сложным сюжетом и т. п. Для этой цели пригодны открытки—репродукции картин.

¹ См.: Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1968.

Методика проведения опыта предельно проста. Ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. В редких случаях требуется мотивировка. Следует обращать внимание на то, насколько активно и охотно ребенок рассматривает картинку. Иногда полезно заметить, сколько времени ребенок по собственному желанию рассматривает картинку.

Понимание сюжетных картинок представляет значительные трудности для детей-олигофренов. Они, в частности, обусловлены тем, что олигофрены неправильно понимают перспективные соотношения, плохо понимают мимику изображенных на картинках людей, медленно обзрывают картинку в целом (1). И. Вересот-ская, И. М. Соловьев, Э. А. Евлахова). Дети-эпилептики также не скоро доходят до объяснения смысла сюжетной картинки. Это связано с тем, что они склонны к перечислению всех изображенных на картинке предметов и деталей.

Описание картин детьми следует записывать. При этом выявляются особенности устной речи: лаконичность или чрезмерная обстоятельность речи, правильность ее грамматического строя, богатство или бедность словаря и т. д.

По отношению к картинкам, на которых изображены люди, но неясны происходящие события, это задание представляет собой не только интеллектуальную, но и эмоциональную задачу.

«Отыскивание чисел»

Методика может быть использована для выявления скорости ориентировочно-поисковых движений взора и определения объема внимания применительно к зрительным раздражителям. Пригодна лишь при исследовании детей, которые знают числа.

Для проведения опыта нужно иметь пять таблиц Шульте, представляющих собой планшеты (60х90 см), на которых написаны вразброс числа от 1 до 25. На каждой из пяти таблиц числа расположены по-разному. Кроме того, нужны секундомер и небольшая (30 см) указка. Опыт можно проводить с детьми, обучающимися во II классе массовой или в IV классе вспомогательной школы.

Ребенку мельком показывают таблицу, сопровождая этот показ словами: «Вот на этой таблице числа от 1 до 25 расположены не по порядку». Далее таблицу перевертывают и кладут на стол. После этого продолжают инструкцию: «Ты должен будешь вот этой указкой показывать и называть вслух все числа по порядку—от 1 до 25. Постарайся делать это как можно быстрее и без ошибок. Понятно?» Если ребенок не понял задания, ему его повторяют. Таблица при этом не открывается. Затем экспериментатор ставит таблицу вертикально на расстоянии 70—75 см от ребенка и говорит: «Начинай!» Одновременно включается секундомер.

Ребенок показывает и называет числа, а экспериментатор следит за правильностью его действий. Когда ребенок дойдет до «25», экспериментатор останавливает секундомер.

S. Затем без всяких дополнительных инструкций ребенку предлагают таким же образом показывать и называть числа на 2, 3, 4 и 5-й таблицах.

При оценке результатов прежде всего становятся заметны различия в количестве времени, которое ребенок тратит на отыскивание чисел. Практически здоровые дети тратят на одну таблицу от 30 до 50 секунд (чаще всего 40—42 секунды).

Заметное увеличение времени на отыскивание чисел в послед-ИИХ (4-й и 5-й) таблицах свидетельствует об утомляемости ребенка, а ускорение—о медленном «вработывании».

В норме на каждую из таблиц уходит примерно одинаковое время..

Вопросы и задания

1. Расскажите об основных признаках плохого развития ощущений и восприятий у умственно отсталых детей.
2. В чем состояло исследование, проведенное К. И. Вересот--ской?
3. Каковы способы развития ощущений и восприятий у умственно отсталых детей в процессе учебных и внешкольных занятий?
4. Расскажите о методах исследования восприятий.

Литература

Особенности умственного развития учащихся вспомогательных школ /Под ред. Ж. И. Шиф. М., 1965, гл. II.

Глава 8. РАЗВИТИЕ РЕЧИ

Замедленный темп развития речи. Бедность словаря. Недостаточное овладение значением слов. Особенности грамматического строя речи.

' В курсах общей психологии речь рассматривают обычно как Орудие мышления и средство общения. Как в филогенезе, так и)И онтогенезе речь выступает вначале как средство общения, а Л'акже обозначения, а в дальнейшем приобретает свойство ору-тДия, с помощью которого человек мыслит и выражает свои мыс-^ЛИ. «В слове мысль не только выражается, но и совершается» ")Л. С. Выготский). Вопросам соотношения мышления, языка и

И64Н посвящено много чрезвычайно интересных монографий Л. С. Выготский, А, Г. Спиркин). Интересные обзоры обширной Литературы по развитию речи детей содержатся в книгах [Б. Л. Рубинштейна 'и Д. Б. Эльконина ².

* Во всех этих исследованиях основной интерес направлен на Мдержательную сторону речи, на ее роль в осуществлении мыслительных актов и поведения ребенка.

-\ * См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М, 1946. * См.: Эльконин Д. Б. Детская психология. М, 1960.

Возможен, однако, и иной подход к речи — как к некоторому двигательному (а также звукоразличительному) навыку или умению, возникающему в результате совместной деятельности анализаторов. Разумеется, это лишь один из аспектов анализа речи, который не должен рассматриваться изолированно от других. Однако именно этот аспект особенно актуален при рассмотрении развития речи умственно отсталых детей.

Здоровый ребенок 3—4 лет уже обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую форму, а фонетические погрешности произношения остаются лишь в виде мелких исключений.

В то же время у ребенка-олигофрена как слуховое различение, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние речи,—слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах, а иногда преимущественно в каком-либо одном. Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов — связей между анализаторами.

Недоразвитие речи может быть обусловлено в первую очередь медленно формирующимися и нестойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Он не глух, он слышит даже тихий шорох или изолированный звук, произносимый родителями, но звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно. (Это отчасти похоже на то, как взрослые слышат речь иностранцев.) Такой ребенок выделяет и различает лишь немногие слова. Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются как знакомые, известные, она все еще воспринимаются нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные; поэтому, если учитель говорит им, например, что на дереве появились почки, они могут услышать в этом созвучии и *бочки*, и *бошки*, и *поч-хе* и т. д. В дошкольном возрасте ошибки детей, наблюдающиеся при повторении ими новых слов, расцениваются окружающими обычно лишь как дефекты произношения, которых, кстати говоря, действительно очень много. Однако в школе, в процессе обучения ребенка письму, становится возможным установить, что многие его ошибки обусловлены именно недостаточным развитием слухового анализатора. Когда ребенок пишет под диктовку *удка*, вместо *утка* или *лотка* вместо *лодка*, он не различает фонем *д* и *г*. Примеров такого рода может быть при исследовании полу-



о множество: *балка* вместо *палка*, *тача* вместо *дача* и т. д. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Кроме того, оно затрудняет звуковой анализ слова. Ребенку трудно установить, в каком порядке следуют друг за другом звуки, например в слове *чернила*. Он уже научился узнавать его в чужой речи и более или менее точно воспроизводить в собственной устной речи. Но когда нужно написать, т. е. установить, выяснить для себя порядок следования звуков, ребенок затрудняется это сделать, поэтому вместо *чернила* он может написать *чренила* или *ченриал* и т. д. Из-за слабости фонематического анализа умственно отсталый ребенок плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм.

Причина указанного состояния фонематического слуха — все же замедленное формирование дифференцировочных условных связей в слуховом анализаторе. По мере обучения в школе эти связи более или менее успешно образуются. Но последствия столь замедленного усвоения речи для общего психического развития детей очень серьезны.

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции, т. е. комплекса движений, необходимых для произнесения слов.

Развитие всех движений ребенка, в том числе моторики его речедвигательного аппарата, также зависит от особенностей формирования дифференцировочных условнорефлекторных связей в области двигательного анализатора. Моторные импульсы, необходимые для отчетливого произнесения тех или иных звуков, должны быть очень точными. Точность этих моторных импульсов может быть обеспечена сочетанием двоякого рода коррекций:

коррекцией с помощью слуха (ребенок слышит, что произносит не так, как взрослые, не так, как надо) и коррекцией со стороны мышечного чувства (в норме ребенок чувствует, что мышцы его речедвигательного аппарата совершают не то движение, которое нужно, что при таком-то движении звук выйдет не такой, как нужно). У олигофрена несовершенны оба вида коррекции.

Правильное различение звуков на слух обычно способствует правильности произношения; правильность же собственного произношения, в свою очередь, способствует лучшему различению звуков на слух. При патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость: недостаточность слуховых восприятий тормозит улучшение произношения, а нечеткость произношения препятствует улучшению качества слуховых восприятий.

Таким образом, замедленное, неполноценное развитие анализаторов приводит к тому, что при олигофрении, как правило, резко задерживается развитие речи. К тому времени, когда речь должна бы быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии. Очень часто при олигофрении первые отдельные слова появля-

ются в 2—3 года, а короткие, скудные и аграмматичные фразы — к 5—6 годам. К школьным годам дети приходят с резким недоразвитием речи.

Недостатки речи умственно отсталых школьников изучены очень основательно многими советскими психологами (А. Р. Лурия, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, М. П. Кононова, В. Г. Петрова). Большое значение речевых дефектов для общего психического недоразвития детей показано в особой главе книги «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы». В этой главе приводится подробнейшая сводка исследований самых различных показателей речевого развития.

Прежде всего, обнаруживается, как этого и следовало ожидать, что словарный запас учащихся младших классов вспомогательной школы значительно меньше, чем словарь их здоровых сверстников. Разница между пассивным и активным словарем, существующая и в норме, у олигофренов особенно велика. Их активный словарь особенно скуден. Дети-олигофрены очень мало пользуются прилагательными, глаголами, союзами.

Даже тот словарный запас, который уже освоен учеником вспомогательной школы, длительное время остается неполноценным, так как значение употребляемых им слов большей частью не соответствует действительному значению слова. Этот факт имеет место и у всякого нормального ребенка. Так, например, здоровый маленький ребенок может называть словом *киска* и домашнюю кошечку, и пушистого игрушечного медвежонка, и воротник маминого пальто. Вначале *дядя*—это всякий мужчина, кроме папы; лишь постепенно ребенок усваивает точное значение слова *дядя*, выражающего определенную степень родства. По выражению И. М. Сеченова, слово остается для ребенка известное время не понятным, а лишь «кликчей», наименованием нескольких предметов. Затем происходит постепенное уточнение его значения. У умственно отсталых детей переход от слов-«кличек» к словам-понятиям совершается очень долго и с большим трудом.

Грамматический строй речи у учащихся первых классов вспомогательной школы крайне несовершенен. Их фразы односложны. Дети очень редко пользуются соподчиненными предложениями, очень затрудняются в подборе слов для выражения оттенков мысли. В школьные годы у умственно отсталых детей сохраняются формы речи, которыми здоровые дети пользуются в 3—4 года, в частности ситуативная речь, неполно раскрывающая содержание мысли и потому понятная лишь тому, кто знает ситуацию. Дети широко пользуются местоимениями, вместо того чтобы называть действующих лиц, говорят, что они «пошли туда» или «мы были там», вместо того чтобы объяснить место происходящих событий или обозначить действующих лиц.

Обращают на себя внимание нарушения согласования в предложениях. Так, например, В. Г. Петрова приводит следующие образцы высказываний учащихся вспомогательных школ:

? У него нет голова. Мальчики сделали снегу бабу. Белка видел в лесу. Возможны две причины такого аграмматизма в речи. Во-первых, он может быть обусловлен тем, что дети не приучаются практически пользоваться разными грамматическими формами, так как не слышат различий в окончаниях слов из-за недифференцированного восприятия речи. Во-вторых, это может быть связано с тугоподвижностью нервных процессов и их тормозимостью. Ребенок начинает фразу, имея в виду сказать одно, но затем, отвлеченный другой мыслью, пропускает конец начатого и переходит к середине следующей мысли. Пропускаются элементы фразы. Тогда аграмматичную фразу ребенка следовало бы читать так: *Белка... (прыгала... я ее) ... видел в лесу*. Другая может означать следующее: *Мальчики сделали (...каток... там нанесли много...) снегу... (они слепили...) бабу*.

Может быть и так, что, начиная говорить, ребенок не успел продумать конец и на ходу придумал такую мысль, которая оказалась не согласованной с началом, но была им уложена в начатую грамматическую форму.

Вспомогательная школа помогает учащимся исправлять недостатки произношения, способствует значительному увеличению словарного запаса, совершенствованию грамматического строя речи.

Учителю вспомогательной школы приходится сталкиваться с немалыми трудностями при обучении детей письму и чтению.

Недостаточное развитие фонематического слуха, дефекты произношения, трудность расчленения слова на звуки—все это приводит к тому, что почти каждое слово пишется ими с ошибками. Умственно отсталому ребенку очень трудно придавать буквам лужные очертания, что, естественно, обуславливает трудности при формировании почерка. При обучении письму и чтению обнаруживают себя дефекты зрительного анализатора и пространственной ориентировки. Дети с трудом различают начертания букв *n* и *и* и т. д. При письме они пишут букву *с* как букву *э* или букву *ш* как букву *г* и т. д. Помимо смешения сходных, но по-разному пространственно расположенных букв дети пишут иногда зеркально, т. е. справа налево, теряют строки при письме и чтении.

Все эти трудности, обусловленные замедленным развитием анализаторов, постепенно преодолеваются. Однако среди умственно отсталых встречаются дети, у которых по тем или иным причинам (местное кровоизлияние, ушиб,

- локально ограниченный менингоэнцефалит) один из анализаторов, особенно отстает в своем развитии. Это может обнаруживаться исключительно при обучении детей устной речи, письму, чтению

-иногда также счету). В таких случаях, продолжая индивидуальную коррекционную работу с учеником, учитель вынужден мириться с его неуспеваемостью по тому или иному предмету. Из курса

Педагогической психологии известно, что детей, не успевающих по тому и иному предмету вследствие локальных мозговых дефектов, лучше переводить в следующий класс.

Недоразвитие речи и конкретность мышления умственно отсталых детей взаимосвязаны и взаимозависимы. **Оба** эти явления возникают как следствие нарушений нервных процессов. В то же время, будучи оба следствиями, эти два явления взаимно-обуславливают друг друга: недоразвитие речи ограничивает дальнейшее умственное развитие ребенка, а затрудненность обобщений мешает правильному усвоению значений слов и формированию речи в целом. Иными словами, дефекты мышления и речи взаимно усугубляют друг друга.

До сих пор была дана схематичная характеристика речи олигофренов. Теперь кратко остановимся на особенностях речи других категорий умственно отсталых детей.

При гидроцефалии (отнюдь не во всех случаях, а лишь иногда) наблюдается обманчивое, внешне как будто очень хорошее развитие речи, которое создает иллюзию преждевременного хорошего умственного развития ребенка. Словарный запас поражает своим обилием. Эти дети иногда употребляют множество очень сложных слов и даже научные термины. Грамматический строй речи носит развернутый, чрезмерно полный характер. Рассуждения этих детей иногда носят резонерский, нравоучительный характер. Речь этих детей «пустая», они мало вникают в смысл того, что произносят, повторяют в неподходящих ситуациях все то, что слышали от других или читали сами. Их речь, хорошо развиваясь как навык, не становится в то же время ни орудием мысли, ни средством подлинного общения. Такого рода развитие речи при умственной отсталости является редким исключением.

Столь же своеобразной, но несколько отличной по форме может быть речь некоторых детей, больных шизофренией. Сам по себе навык правильного понимания и произношения слов может сформироваться у них легко и иногда даже в более ранние сроки, чем это происходит у здоровых детей. Они овладевают достаточным словарным запасом, без труда могут пользоваться сложными грамматическими построениями фраз. Однако речь этих детей нарушена вследствие измененной личностной позиции. Так, например, их речь часто отличается особой манерностью: высказывания сопровождаются своеобразными ужимками, голос искажается, дети говорят пискливо или чрезвычайно тихо. В речи детей, больных шизофренией, иногда встречаются неожиданные искажения обычных слов, а также слова-неологизмы (заново сочиненные или неправоммерно преобразованные, слитые и т. д.).

При умственной отсталости, возникающей вследствие ревматизма либо травм головного мозга, особых затруднений в овладении устной речью, как правило, не возникает, но овладение письменной речью, особенно в период обучения письму, может представлять большую трудность. Свойственные таким детям колебания внимания и неравномерность темпа действий (сочетание порывистости и медлительности) приводят к тому, что у них возникает большое количество случайных ошибок: пропуски и

"" перестановки букв, слов, ненужные повторения слогов, случай-' ные описки и т. д.

У таких детей очень плохо развивается почерк: размашистые, дорывистые, неравномерные движения приводят к тому, что почерк очень долго остается неустановившимся, небрежным.

И наконец, очень своеобразна речь детей-эпилептиков. Вначале она похожа на речь олигофренов. Постепенно их речь становится все более вязкой, тягучей. Эти дети склонны к повторению одних и тех же слов и оборотов речи. Их рассказы изобилуют ненужными подробностями. Эпилептики неуместно пользуются уменьшительно-ласкательными окончаниями (*ручечка, каранда-шечек* л т. д.)

Под влиянием школьного обучения речь всех умственно отсталых детей начинает успешно развиваться. Увеличивается словарный запас, улучшается произношение, обогащается, становится все более развернутым грамматический строй речи, увеличивается потребность в словесном общении. Дети слушают речь учителя, стремятся понять ее, беседуют друг с другом, стараются найти точные формулировки для того, чтобы успешнее ответить урок. Но все же нельзя забывать о том, что то орудие мышления, которое у здоровых детей оказывается сформировавшимся задолго до поступления в школу, у умственно отсталых возникает и совершенствуется лишь после поступления во вспомогательную школу.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ

Способы обследования речи детей с целью выявления различных дефектов восприятия и произношения звуков речи детально разработаны в логопедии. Поэтому излагать их здесь нецелесообразно.

Следует только подчеркнуть, что, помимо особенностей или дефектов восприятия и произношения, психологический анализ речи детей должен выявлять и более сложные показатели ее развития.

К ним относятся следующие: а) словарный запас; б) грамматический строй; в) полнота и адекватность значений употребляемых слов и г) потребность в речи как в средстве общения и орудии мысли.

Оценка словарного запаса может быть произведена самыми различными способами. Пассивный словарный состав может быть приблизительно определен путем показа ребенку большого количества предметов или объектов (в том числе людей, выполняющих те или иные действия) и подсчета числа или процента правильных их названий.

Активный словарный запас установить труднее. Для этой цели с ребенком ведутся беседы по картинкам или на определен- ные темы; затем производится подсчет слов, которые были про-<- Изнесены во время беседы. (Разумеется, что одинаковые, т. е. •\$ повторяющиеся, слова из этого подсчета исключаются)

Анализ грамматического строя речи проводится обычно на материале записей высказываний ребенка, т. е. очень приблизительно. Учитываются такие особенности речи, которые считаются типичными для ситуативной (обилие местоимений, неразвернутость фраз в беседе с людьми, не знающими ситуации, о которой идет разговор) либо для контекстной речи (завершенность фраз и четкость наименований).

Следует также обращать внимание на то, охотно ли ребенок поддерживает беседу, сам ли он становится инициатором обсуждения различных тем либо только отвечает на вопросы, являются ли его ответы полными или односложными, скупыми. Односложность, скудость ответов вовсе не обязательно свидетельствует о плохом развитии речи ученика; иногда это может быть проявлением депрессии или отрицательного отношения к собеседнику.

Вопрос и задание

1. Расскажите о признаках недоразвития речи у умственно отсталых детей.
2. В чем заключаются причины и последствия недоразвития речи у умственно отсталых детей?

Литература

Выготский Л. С. Мышление и речь — В кн. - Избранные психологические исследования М., 1956
Петрова В. Г. Речь умственно отсталых школьников. — В кн.: Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы М., 1965, гл. V.

Глава 9. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Конкретный характер мышления. Переход от конкретного к обобщенному. Непоследовательность мышления. Некритичность суждений.

Мышление есть высшая форма отражения окружающей действительности. Мышление (если вспомнить наиболее краткое из определений, дающихся в общей психологии) есть обобщенное и опосредствованное словом познание действительности. Мышление дает возможность познать сущность предметов и явлений. Благодаря мышлению становится возможным предвидеть результаты тех или иных действий, осуществлять творческую, целенаправленную деятельность.

В самом определении умственной отсталости содержится указание на то, что первейшим ее признаком является нарушение познавательной деятельности. Именно это обстоятельство заставило создать для обучения умственно отсталых детей особую сеть школ.

Для того чтобы лучше разобраться в том, как формируется и развивается мышление ребенка с нарушенной деятельностью

коры головного мозга, нужно вспомнить, как это происходит в иорме. Во-первых, мышление — это обобщение.

Элементарное обобщение содержится уже в акте восприятия. Для того чтобы ребенок узнал в каждом дереве дерево, у него должен сформироваться в ходе личного опыта какой-то обобщенный образ дерева. При этом образ дерева должен быть адекватно соотношен со словом *дерево*. Но это еще не мысль.

Человек мыслит понятиями. В процессе школьного обучения перед ребенком раскрываются все существенные признаки понятия «дерево»: «Дерево — это растение, состоящее из корневой системы, ствола и кроны». Является ли такая общая мысль о дереве продолжением, усилением того же процесса обобщения, который имел место при восприятии? И да, и нет. Это продолжение, потому что оно необходимо опирается на образ дерева, который сформировался в процессе личного опыта. Но это мысленное обобщение содержит в себе и качественно иной процесс. Оно отбрасывает как лишнее, несущественное все те детали и конкретные подробности, наличие которых так необходимо для специфического узнавания и восприятия (это и есть абстрагирование, или отвлечение). И оно прибавляет нечто новое. Это новое могло отсутствовать в личном опыте ребенка (он мог не видеть корней деревьев и не знать слова «крона»), но оно возникает в представлениях ребенка с помощью словесных объяснений, передающих ему опыт и знания человечества. Обширный круг знаний и понятий, которыми оперирует мышление ребенка, привносится в его сознание взрослыми с помощью словесно сформулированного знания. Для прочного усвоения этих знаний необходимо наличие у ребенка запаса представлений. Но объем этих привносимых с помощью речи знаний намного превышает запас представлений, которые ребенок успевает приобрести в процессе своей индивидуальной жизни. Для овладения этими понятиями и знаниями необходимо полноценное владение речью.

Во-вторых, мышление—это опосредствованное познание. «Опосредствованное» означает познание одного посредством другого. Услышав сердитый голос и увидев рассерженное лицо матери, ребенок догадывается (или, иначе, понимает), что мать уже видела разбитую им тарелку. Получив в классе задание разделить 6 яблок на двоих, ребенок проделывает аналогичную операцию на палочках и приходит к выводу, что каждому достанется по 3 яблока. Сравнивая сделанное им в мастерской изделие с образцом, который ему дал учитель, ребенок находит в них различия, анализируя которые он приходит к заключению, что один из элементов изделия нужно исправить.

Все эти умственные операции сравнения, умозаключения, все эти действия деления, умножения, создания предположения и его проверки ребенок в очень малой степени создает сам. Этим умственным действиям его обучает взрослый, он организует для него серию практических наглядных ситуаций, в которых ребенок

должен ориентировался и действовать, а затем формулирует эти задания словесно. Постепенно обучение подходит к тому этапу, когда ребенок приобретает умение осуществлять каждое такое сложное действие «в уме». Необходимым этапом, звеном такого перевода практического действия в действие в уме является выполнение его в словесном плане. Но для этого ребенок опять-таки должен овладеть всеми видами речи.

У умственно отсталого ребенка-дошкольника наблюдается крайне низкий уровень развития мышления, что прежде всего объясняется неразвитостью основного инструмента мышления — речи. Из-за этого он плохо понимал смысл разговоров членов семьи, содержание тех сказок, которые ему читали. Он часто не мог быть участником игр, так как не понимал необходимых указаний и инструкций; к нему все реже обращались с обычными поручениями, так как видели, что ребенок не может понять их смысл.

Из-за дефектов восприятий ребенок накопил чрезвычайно скудный запас представлений. Бедность, фрагментарность и «обесцвеченность» представлений умственно отсталых детей очень хорошо описана М. М. Нудельманом. Он показывает, как разнородные объекты теряют в представлениях детей все индивидуальное, оригинальное, уподобляются друг другу, становятся похожими.

Бедность наглядных и слуховых представлений, крайне ограда ничейный игровой опыт, малое знакомство с предметными действиями, а самое главное—плохое развитие речи лишают ребенка той" необходимой базы, на основе которой должно развиваться мышление.

Очень четко формулируют все эти мысли Ж. И. Шиф и В. Г. Петрова. Они пишут, что мышление умственно отсталых детей формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности. Следовательно, умственно отсталый ребенок оказывается неподготовленным к поступлению в школу. Он очень отличается от здорового ребенка большой конкретностью мышления и слабостью обобщений.

Но следует ли из этого, что умственно отсталый ребенок принципиально не способен к абстракции и обобщению, что его мышление никогда не сможет выйти за рамки конкретности?

Для того чтобы ответить на этот трудный вопрос, нужно еще раз вернуться к вопросу о том, как происходит переход от конкретного мышления к абстрактному и что значит научиться мыслить.

Разберем примеры.

а) Поступившего во вспомогательную школу ребенка спрашивают: «Что- такое птица?» Он отвечает: «Она серенькая, маленькая, имеет маленький носик или ротик». Перед его глазами встает образ воробья, которого он недавно видел. Отвечая на вопрос учителя, он этот образ описывает, как умеет. При этом он не учитывает, что бывают крупные птицы, что не все птицы серо-

то цвета. Отвечая на вопрос, он вовсе не стремится назвать признаки, которые присущи *всякой* птице. Его еще не научили давать определение того или иного понятия.

Если, отвечая на вопрос, он скажет *летает*, то это будет не самый лучший ответ, так как в нем указан существенный признак — **знак**, характерный для всякой птицы. Однако правильнее был бы примерно такой ответ: «Птица — это живое существо, имеющее крылья и умеющее летать». Подобный ответ свидетельствовал бы о том, что ребенок научился определять понятие и овла-

* дел самим понятием, т. е. мыслью, отражающей общие и существен-

• признаки предмета. Но своими глазами ребенок не видел, что у всех птиц есть крылья, он не умел выделить крылья у птицы, сидящей на земле, а главное, он еще не усвоил, что есть живое и неживое. Все это ребенок не мог «открыть» сам. Он мог бы узнать об этом лишь от взрослых. Но для этого нужен определенный уровень развития речи.

б) Учитель предлагает дошкольнику-олигофрену задачу;

«У мальчика было 3 конфеты, одну он потерял. Сколько конфет у него осталось?» Не обращая внимания на вопрос, ученик говорит. «Нужно искать ее и найти». Задача вызвала у ученика очень наглядный образ недостающей конфеты. Вместо отвлеченного отношения к условиям задачи, ребенок подошел к данной ситуации конкретно, утилитарно. Пониманию условного смысла задачи и выбору соответствующего условиям задачи способа действия ребенка еще нужно научить.

в) Ребенку дают набор картинок и предлагают разложить их на группы по принципу «что к чему подходит». Он может начать классификацию, если подобные задания им уже выполнялись. Но он может начать раскладывать картинки и соответственно своему жизненному опыту: одежду положит около шкафа, моря — на корабль и т. д. Даже после прямого указания экспериментатора на то, что надо класть вместе предметы одного сорта, например, овощи надо объединять с овощами, а транспорт — с транспортом, ребенок не в состоянии продолжить эту линию рассуждений. Ему продолжает казаться, что бабочку надо объединить с цветами, так как он часто видел, как бабочка сидит на цветках; что кошку нельзя положить около собаки, так как он имеет представление о том, что из этого выйдет — они подерутся и т. д. Про такого ребенка мы говорим, что он мыслит конкретно, что обобщения ему недоступны. Именно так обычно мыслит умственно отсталый ребенок в этой экспериментальной ситуации. Между тем его здоровый сверстник осуществляет необходимую классификацию почти без ошибок.

Следовательно, мыслить конкретно — значит оставаться во власти единичных наглядных образов, не умея понять скрытое за ними общее, существенное. Мыслить конкретно означает также неумение пользоваться при решении задач теми мыслительными операциями и формами мышления, которые были «открыты» человечеством в ходе его развития.

Умственно отсталый ребенок скорее вспоминает, чем размышляет.

В быту слово *конкретно* иногда употребляют в положительном смысле «Говори конкретно», — советуют оратору на собрании. Но при этом имеют в виду лишь конкретное приложение общепризнанных и общеизвестных положений. Для того чтобы мысль могла иметь смысл в своем конкретном приложении, она должна прежде подняться от конкретного к обобщенному, абстрактному; именно в этом отвлечении и обобщении ценность подлинного мышления; лишь после этого имеет смысл приложение найденного общего, закономерного к частному, конкретному. Когда же мысль просто воспроизводит конкретные ситуационные связи между предметами и явлениями, она бедна и непродуктивна.

В книге «Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы» приводится большое количество экспериментальных данных, характеризующих неполноценность мыслительных операций умственно отсталых детей (синтез, анализ, сравнение и т. д.). Так, например, М. В. Зверева и А. И. Липкина пришли к выводу, что умственно отсталые дети, сравнивая предметы, проявляют склонность к установлению различия, не умея в то же время уловить сходство. Профессор Л. В. Занков обнаружил, что при сравнении предметов или явлений умственно отсталые дети часто опираются на случайные внешние признаки, не выделяя существенных признаков. Их суждения относительно сравниваемых предметов строятся иногда по типу: «Воробей серенький, а ворона каркает»; иначе говоря, суждение имеет форму сравнения, а по сути таким сравнением не является. Опыт каждого учителя вспомогательной школы свидетельствует о необычайной конкретности мышления учеников.

Основной недостаток мышления умственно отсталых детей — слабость обобщений — проявляется в процессе обучения в том, что дети плохо усваивают правила и общие понятия. Они нередко заучивают правила наизусть, но не понимают их смысла и не знают, к каким явлениям эти правила можно применить. Поэтому изучение грамматики и арифметики—предметов, в наибольшей степени требующих усвоения правил,—представляет для умственно отсталых детей наибольшую трудность. Сложной задачей для них является также усвоение новых общих понятий и правил, с которыми они имеют дело при изучении других учебных предметов. В то же время как научные исследования, так и школьный опыт свидетельствуют о том, что ученики вспомогательной школы довольно быстро развиваются и каждую из мыслительных операций выполняют в старших классах лучше, чем в первых. Правомерно поставить вопрос: можно ли эти сдвиги оценить как количественные улучшения, в пределах того же качества, либо дети действительно могут научиться мыслить?

Научиться мыслить—значит: 1) совершить переход от отраже-

ания действительности в ее ситуационных наглядных образах к отражению в понятиях, правилах, закономерностях; 2) совершить еще более сложный переход от простого воспроизведения этих образов и представлений к мыслительным действиям, т. е. к решению задач, формулированию и проверке гипотез.

Так могут ли умственно отсталые дети научиться обобщать? На этот вопрос до сих пор отвечают по-разному.

Согласно первой концепции слабость обобщения есть первичный основной дефект, не подлежащий дальнейшему психологическому объяснению. Все высшее, человеческое умственно отсталому ребенку недоступно. Обобщение—это высшее, наиболее сложное приобретение человеческого мозга. Из поражения мозга вытекает невозможность обобщения. Если бы в конце жизни „Их ученика вспомогательной школы выяснилось, что ему доступны сложные обобщения, это означало бы, что произошла ошибка, — этот человек никогда в детстве и не был умственно отсталым.

Иную точку зрения высказывает Л. С. Выготский. Нисколько не отрицая того факта, что мышлению умственно отсталых детей свойственна конкретность, Л. С. Выготский (как уже указывалось в 5-й главе) писал, что недоразвитие высших форм мышления является «первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости; но осложнением, возникающим не обязательно. Следовательно, по мнению Л. С. Выготского, умственно отсталые дети могут научиться обобщать. Но этот процесс (научения) происходит медленнее, чем у здоровых людей. Для того, чтобы научить умственно отсталого умения обобщать, необходимо использовать особые средства обучения.

Можно, конечно, возразить, что эти взгляды Л. С. Выготского остаются лишь гипотезой. Но эта гипотеза очень важна для педагогической практики. Если согласиться с мнением Л. С. Выготского о том, что недоразвитие высших психических функций есть частое, но не обязательное осложнение, то перед олигофренопедагогом, немедленно возникают вопросы: в чем причины этих осложнений? Нельзя ли построить процесс воспитания и обучения таким образом, чтобы этих осложнений не было?

Сам Л. С. Выготский указывает направление, в котором нужно искать ответы на эти вопросы. Таким направлением является анализ развития ребенка, истории развития его личности, его знания. Следовательно, гипотеза Л. С. Выготского не только теоретически обоснованна, но и продуктивна в практическом отношении. Она направляет мысль олигофренопедагогов на поиски путей дальнейшего преобразования и улучшения воспитания и обучения умственно отсталых детей.

Но необходимо рассмотреть и иные теории, точнее, гипотезы природы детского слабоумия. Глубокий анализ различных теорий

рий детского слабоумия дан в статье Л. С. Выготского «Проблема умственной отсталости»¹.

Разберем некоторые основные положения этой работы Л. С. Выготского. Он подробно излагает и подвергает критическому анализу данные немецкого психолога Курта Левина, автора динамической теории умственной отсталости. Согласно этой теории, основными причинами умственной отсталости детей являются косность, тугоподвижность, недифференцированность их аффективно-волевой, или, иначе говоря, личностной сферы. (Понятия, которыми пользуется К. Левин, отличны от привычных нам понятий, характеризующих изученные академиком И. П. Павловым особенности нервных процессов). Говоря о тугоподвижности аффектов (эмоций), о недифференцированности слоев личности, К. Левин имеет в виду незрелость, косность намерений и действий детей, особенности протекания их эмоций. Для К. Левина понятия аффективной и аффективно-волевой сферы в известной мере отражают качества и установки личности ребенка. Однако наряду с этим у К. Левина выявляется несколько формальный, чисто динамический способ оценки этих качеств. Он пишет об эластичности либо хрупкости структуры материала, из которого якобы строится личность, о текучести либо косности разных систем личности, о дифференцированности либо недифференцированности слоев личности. Из этого видна значительная схематичность понятий, используемых им при характеристике эмоциональной сферы. Но Л. С. Выготский обратил внимание на рациональное зерно, которое содержится в теории К. Левина. Это рациональное зерно заключается в указании на зависимость мысли, вернее способности мыслить от чувств и потребностей. Можно согласиться с этой положительной оценкой, так как мышление, как и всякая иная деятельность человека, обусловлено его потребностями.

В известной работе Ф. Энгельса о роли труда в процессе становления человека содержится очень важное указание: «Люди привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснять их из своих потребностей (которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются)...»². Однако, хотя К. Левин и обращается к сфере потребностей (это правильно), само понятие потребностей остается у него неразвернутым и, так же как понятие аффективно-волевой сферы, ограничено лишь динамическими характеристиками. Отдав должное положительной тенденции в теории К. Левина, Л. С. Выготский далее критикует эту теорию и ее автора за метафизичность.

К. Левин, основываясь на данных экспериментальных исследований сферы потребностей, намерений и строения действий умственно отсталых детей, объясняет конкретность их мышления, неумение абстрагировать и обобщать тугоподвижностью и косностью аффективной сферы. Он рассуждает при этом так. Кон-

¹ См Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости—В. кн. Избранные психологические исследования М, 1956.

² Энгельс Ф. Диалектика природы. М., 1969, с. 151.

кретность мышления слабоумного ребенка означает, что каждая вещь и каждое событие получают для него свое особое значение. Он не может выделить их как самостоятельные части независимо от ситуации. Поэтому абстрагирование, т. е. образование группы и обобщение ее на основании известного существенного родства между предметами, крайне затруднено у этого ребенка.

По самой своей сути абстракция требует некоторого отвлечения от ситуации, которая целиком связывает отсталого ребенка. Иные ли словами, если вернуться к приведенным ранее примерам, для умственно отсталого ребенка настолько силен и значим образ только что виденного им серого воробья, что он не в состоянии в силу своей эмоциональной косности отбросить этот образ для того, чтобы овладеть абстрактным понятием «птица». В другом случае его настолько приковывает представление об утерянной конфете, что он не в состоянии перейти к подсчету оставшихся.

Л. С. Выготский вовсе не оспаривает того, что психические процессы умственно отсталых детей отличается тугоподвижность. Он не отрицает положения, что в основе развития психики ребенка (как нормального, так и слабоумного) лежит единство аффекта и интеллекта. Но Л. С. Выготский критикует К. Левина за *его* метафизичность, т. е. за примитивное понимание идеи развития ребенка. Он говорит, что не только тугоподвижность и косность влияют на мышление, обуславливая его конкретность. Существует и обратная зависимость, т. е. противоположное влияние. По мере того как с помощью речи развивается мышление ребенка, оно, это мышление, влияет на строение его действий, на динамику его аффективных реакций, делает эту динамику более подвижной. Более глубокое, обобщенное понимание ситуации позволяет ребенку как бы подняться над ней, начать более независимо и разумно действовать.

Л. С. Выготский формулирует эту мысль дважды — один раз очень сложно теоретически, другой раз — образно, ярко.

Он пишет: «Специальные исследования показывают, что степень развития понятий есть степень превращения динамики аффекта, динамики реального действия в динамику мышления. Путь от созерцания к абстрактному мышлению и от него к практическому действию (здесь Выготский повторяет мысль В. И. Ленина.—С. Р.) есть путь превращения косной и тугоподвижной динамики ситуации в подвижную и текучую динамику мысли и путь обратного превращения этой последней в разумную, целесообразную и свободную динамику практического действия»¹. Мышление, понимание закономерностей, овладение понятиями приводит к уменьшению связанности наглядной ситуацией, к большей свободе и подвижности действий ребенка. Умение обобщать, абстрагировать делает ребенка менее инертным и тугоподвижным, более свободным и гибким. Мысль поднимает ребенка не только над

/ "Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 476.

его наглядными представлениями, но и над своими собственными побуждениями и страстями.

Несколько дальше, говоря о том, что по ходу развития ребенка меняется соотношение между аффектом и интеллектом и что именно в изменении этого соотношения видна зрелость личности ребенка, именно по этой линии возможны и отличия между умственно отсталым и нормальным, Л. С. Выготский пишет: «Мышление может быть рабом страстей, их слугой, но оно может быть и их господином»¹.

К вопросу о соотношении мышления, эмоций и аффектов мы еще вернемся в главе о личности. Здесь же следует ограничиться некоторыми выводами.

Мышление умственно отсталого ребенка неправомерно рассматривать в отрыве от сферы его потребностей, интересов, направленности. Но выводить слабость мышления из аффективной сферы, считать аффективную косность причиной конкретности мышления неправомерно. Поскольку мышление ребенка нельзя рассматривать как врожденную способность, поскольку этот процесс возникает — и в норме и в патологии — при жизни ребенка, следует искать причины его своеобразия и его недостатков в самом индивидуальном развитии мышления ребенка.

Таким образом, динамическая теория умственной отсталости К. Левина, хотя и сыграла известную роль в понимании этого явления, но не объяснила его.

Значительно продуктивнее оказались представления Выготского о ядерных признаках умственной отсталости, обусловленных болезненной неполноценностью мозга. Этими ядерными признаками являются, видимо, открытые школой академика И. П. Павлова и уже описанные в главе 4 слабость замыкательной функции коры, инертность и слабость нервных процессов. Это затрудняет формирование обобщений, но вовсе не делает принципиально невозможным такое формирование.

Развитие правильного мышления у умственно отсталых детей — трудная, но принципиально разрешимая задача. Она достигается с помощью специально разработанных олигофренопедагогической приемов обучения. Одним из важных вопросов этого обучения является обдуманый, методически грамотный переход от наглядного показа к словесно логическому обобщению.

Особенности наглядного мышления учащихся вспомогательной школы были изучены Ж. И. Шиф с помощью удачно найденной ею экспериментальной методики. Была использована занимательная задача, суть которой заключалась в том, что дети должны были найти среди десяти данных им предметов те, которые могли бы быть использованы, т. е. выполнять роль отсутствующих в наборе трех предметов — кружки (первая задача), мо* лотка (вторая задача) и пробки (третья задача). Исследованные ученики массовой школы, решая эту задачу, вначале искали

¹ Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956 с. 479.

предметное сходство между имеющимися и заданными объектами, иногда предлагали воображаемые способы переделки, изменения имеющихся в наборе предметов, а на последнем, более трудном этапе устанавливали сходство по признаку функциональной пригодности, т. е. по пригодности имеющегося объекта к выполнению новой роли (например, наперсток в роли чашки).

Учащиеся III класса вспомогательной школы пользовались преимущественно способом выделения сходства по функциональному признаку и не вносили предложений о возможности преобразования предметов. Ученики V класса вспомогательной школы уже заботились об установлении предметного сходства, а ученики VII класса могли решать задачу двумя способами и находить большое число объектов, сходных с заданными.

Из этих данных Шиф делает вполне правомерные выводы об особенностях и недостатках наглядного мышления умственно отсталых детей. Их наглядные образы недостаточно динамичны, недостаточно направлены преобразуются под влиянием задачи. Однако по мере школьного обучения увеличивается полнота мысленного анализа объектов, совершенствуются приемы наглядного мышления, повышается роль воображения в нем, становится более доступным наглядное обобщение.

Хотя умственно отсталые дети значительно легче усваивают все новое с помощью конкретного показа, привыкая практически оперировать реальными предметами, наглядными пособиями и т. д., Выготский предостерегал учителей вспомогательных школ от того, чтобы они, основываясь на этой особенности психики умственно отсталых детей, строили методику обучения только на основе принципа наглядности и опирались на одни конкретные представления. Наглядные методы обучения необходимы, но ими нельзя ограничиваться. Задача учителя в том и состоит, чтобы помочь ребенку отвлечься от конкретных представлений и перейти к высшей ступени познания—логическому, словесному обобщению.

В то же время слишком быстрый, построенный по образцу массовой школы, способ перехода—вреден. Ошибки обучения, попытки обучать умственно отсталых детей по образцу массовых школ, т. е. с неоправданно быстрым переходом к словесным обобщениям становятся иногда причиной неправильного, ограниченного развития их мышления. В. Я. Василевская и И. М. Краснянская исследовали особенности познавательной деятельности учащихся I 311:.. в вспомогательной школы при осмыслении наглядного материала. Они обнаружили, что при чрезмерно трудном для ребенка задании происходит как бы разобщение его наглядных представлений и словесных знаний. В результате возникают словесные стереотипы, приобретающие косный характер. Лишь специально разработанные методические приемы могут помочь умственно отсталому ребенку построить правильные, содержательные обобщения.

Следовательно, одной из важнейших трудных проблем, от положительного решения которых зависит оптимальное развитие мышления умственно отсталых детей, является вопрос о переходе

от наглядного чувственного познания к словесно-оформленному, логическому, обобщенному. В исследовании В. Г. Петровой содержится наиболее удачный ответ на этот вопрос. Она отметила, что на уроках учителя вспомогательной школы часто ограничивают наглядные приемы объяснений только показом предметов. Иначе говоря, учитель обращается только к зрительному анализатору детей.

В Г. Петрова организовала экспериментальные уроки иначе. Детям были розданы подлежащие сравнению предметы. Учащимся предлагалось сравнить два предмета, выполнив для этого различные практические действия. Так, например, для того чтобы установить сходство между кружкой и пузырьком, дети должны были налить в них воду, обвести карандашом на бумаге их дно, погладить их стенки, а для того чтобы установить различия этих предметов, детям предлагалось попытаться прикрыть оба предмета резиновой пробкой, измерить их высоту, определить уровень воды и т. д.

Взрослый (экспериментатор или учитель) ставил в процессе выполнения этой работы наводящие вопросы и таким образом обучал детей умению делать логические выводы относительно общих свойств предметов.

После этих занятий учащиеся гораздо лучше усваивали материал.

До сих пор мы рассматривали один, центральный для всех умственно отсталых детей недостаток мышления, а именно слабость обобщений, или конкретность. Мышлению учащихся вспомогательных школ свойственны и другие особенности. К ним, в частности, относится непоследовательность мышления. Особенно ярко эта черта выражена у тех умственно отсталых детей, которым свойственна быстрая утомляемость. К этой категории принадлежат дети с сосудистой недостаточностью, перенесшие травму, ревматизм и т. д. Начав правильно решать задачу, они нередко «сбиваются» с правильного пути из-за случайной ошибки или случайного отвлечения внимания каким-либо впечатлением. Такие дети, неплохо приготовив домашнее задание, при ответе могут потерять нить мысли и заговорить о чем-либо, не имеющем отношения к делу. В указанных случаях нарушается целенаправленность мышления, хотя есть заинтересованность в хорошем выполнении того или иного дела, есть адекватное личностное отношение к нему. Учителю иногда кажется, что стоит ребенку посильнее захотеть, побольше постараться, и он сможет выполнять те или иные задания без ошибок. Однако это не так. Дело в том, что мерцающий характер внимания, беспрерывно колеблющийся тонус психической активности не дают ребенку возможности длительно сосредоточенно обдумывать какой-либо вопрос. В результате возникает разбросанность и непоследовательность мыслей.

В иных случаях нарушения логики суждений возникают из-за чрезмерной тугоподвижности, вязкости интеллектуальных процессов, склонности застревать на одних и тех же частностях, деталях.



И. М. Соловьев, исследовавший мышление умственно отсталых детей при решении арифметических задач, обнаружил у них тенденцию к стереотипному мышлению. Эта тенденция проявлялась в том, что каждую новую задачу дети пытались решать по аналогии с предыдущими. При подобной «вязкости» мышления также неизбежны какие-то нелогичные скачки, переходы от одного к другому. Длительно задержавшись мыслью на множестве деталей, ребенок все же вынужден перейти к следующему суждению—это происходит в виде скачка, затем ребенок снова увязает в деталях, подробностях. Такая непоследовательность из-за инертности часто наблюдается у олигофренов, но резче всего выступает у детей больных эпилепсией и частично у перенесших энцефалит. ^ Следующий недостаток—*слабость регулирующей роли мышления*

Особые трудности возникают у учителя в связи с тем, что умственно отсталые дети не умеют пользоваться в случае необходимости уже усвоенными умственными действиями. Природа этого дефекта изучена меньше, чем он того заслуживает.

Ж. И. Шиф отмечает, что после ознакомления с новой задачей ученики младших классов вспомогательной школы иногда сразу же принимают ее решать. В их уме не возникает вопросов, предваряющих действия. Иначе говоря, отсутствует тот ориентировочный этап, важность которого так подчеркнута в трудах П. Я. Гальперина. Г. М. Дульнев описывает, как ученики, получившие письменную инструкцию в связи с заданием по труду, удивляются, увидев, что они прочтением ее не задают никаких вопросов, начинают действовать. Лишь потом, в процессе работы, уже допустив ошибки, они иногда перечитывают инструкцию.

Новая задача не вызывает у умственно отсталых детей попыток предварительно представить себе в уме ход ее решения.

Известно, что в результате многократного повторения практических действий человек оказывается в состоянии совершать их ^ в уме. Выделяясь в самостоятельный акт, мысль оказывается в состоянии опережать действие, предвосхищать его результат. Так, у ^ например, даже ученик начальной школы умеет заранее подумать ; о том, как лучше выполнить то или иное действие, что может t произойти, если поступить так или иначе, каким должен быть ре-^ зультат действия. Таким образом, мысль регулирует поступки. У ^ предвидеть тот или иной результат.

Умственно отсталый ребенок часто не обдумывает своих действий, не предвидит их результата. Это, как уже говорилось, означает, что ослаблена регулирующая функция мышления.

^ Этот недостаток тесно связан с так называемой *некритичностью* ^ мышления. Некоторым умственно отсталым детям свойственно не сомневаться в правильности своих, только что возникших предположений. Они редко замечают свои ошибки. Умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Неумение сопоставить свои мысли и дей-

ствия с требованиями объективной реальности носит название не критичности мышления.

Указанная особенность мышления в большей или меньшей степени присуща многим умственно отсталым детям. В наиболее резкой степени она обнаруживается у детей с поражением или недоразвитием лобных долей мозга.

О причудливом, обобщенном, но крайне непродуктивном мышлении детей, больных шизофренией, уже говорилось в главе 3.

v **

Некоторые олигофренопедагоги XIX в. предлагали развивать мышление детей при помощи специальных упражнений и тренировок в решении задач типа головоломок. Нельзя отрицать полезного влияния специальных упражнений. Однако такие упражнения играют лишь вспомогательную роль. Основной же путь развития мышления умственно отсталых детей—это путь систематического овладения знаниями и навыками, соответствующими школьной программе. Именно изучая различные учебные предметы, решая задачи, читая книги и привыкая грамотно формулировать свои мысли в устной и письменной форме, ребенок приучается анализировать, обобщать, строить умозаключения и проверять их правильность, т. е. приучается мыслить.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ Исключение предметов

Методика предназначена для исследования умения строить обобщения. Между исключением предметов и классификацией предметов есть сходство и различие.

Классификация предметов в большей мере выявляет работоспособность и устойчивость внимания. Исключение предметов предъявляет большие требования к логической обоснованности, правильности обобщений, строгости и четкости формулировок.

Для проведения исследования необходимы наборы карточек, на каждой из которых нарисовано по четыре предмета. Такие карточки-задачи могут быть градуированы по трудности—от самых легких до чрезвычайно трудных. Набор этих карточек копируется в лаборатории экспериментальной патопсихологии Института психиатрии МЗ РСФСР.

Ребенку показывают карточки, заранее расположенные в порядке возрастающей трудности

Инструкция дается на примере одной, самой легкой карточки. Ребенку говорят: «Вот здесь на каждой карточке изображено по четыре предмета. Три из них между собой сходны, и их можно назвать одним названием, а четвертый предмет к ним не подходит. Ты должен сказать, какой предмет не подходит (или какой надо исключить) и как можно назвать остальные три». Далее экспериментатор разбирает с ребенком первую карточку: вместе

с ним дает обозначение трем обобщаемым предметам и объяснение тому, почему следует исключить четвертый предмет. Против номера карточки в протоколе записывается название предмета, который ребенок считает нужным исключить, а в соседнем столбце — его объяснения и то слово, которым он назвал остальные три предмета. Если ответ ребенка неправилен и экспериментатор вынужден задать наводящий вопрос, то записывается и вопрос экспериментатора и ответ ребенка.

Ребенок должен синтезировать, т. е. найти обобщающее понятие для трех предметов из четырех изображенных, и исключить, т. е. выделить один, четвертый, не соответствующий общему понятию.

Ребенок не в состоянии решить простые задачи, если в связи с очень глубокой степенью слабоумия или расстройством сознания не понимает инструкции. Как правило, дети правильно решают; первые три-четыре задачи и начинают ошибаться по мере перехода к более трудным задачам. Неумение справиться с задачей дает некоторое основание для суждения о степени интеллектуальной недостаточности ребенка. При исследовании этим методом детей-олигофренов (В. И. Перепелкин) выяснилось, что им иногда удается правильное решение задач средней трудности. Но они не могут объяснить и мотивировать свои решения. Не могут найти слово для обозначения трех объединяемых предметов. Конкретность мышления обнаруживается в том, что дети пытаются идти по пути ситуационного объединения предметов. Так, например, вместо того чтобы на карточке № 10 выделить очки, а остальное назвать измерительными приборами, ребенок говорит, что ничего на этой карточке исключать не нужно, так как, надев на глаза очки, человек может лучше увидеть показатели весов, часов и термометра.

Методикой «исключение предметов» можно пользоваться и для повторных проб, но для этого нужно подобрать два или три приблизительно равных по трудности набора карточек.

Сравнение понятий

Методика применяется для исследования особенностей анализа и синтеза. Используется очень давно; особенно широко практиковалась в школе академика В. М. Бехтерева.

Экспериментатор заготавливает 6—7 пар слов, обозначающих подлежащие сравнению понятия. Задача состоит в том, чтобы сравнить понятия, входящие в соответствующие пары.

В монографии Л. С. Павловской приводится 100 таких пар. Достаточно использовать лишь часть этого набора. Обращает на себя внимание, что уже в наборе Павловской содержатся понятия разной степени общности, а также и вовсе несравнимые понятия. Именно предъявление несравнимых понятий иногда более всего дает возможность обнаружить расстройства мышления детей, больных шизофренией.

Приведем пары слов-понятий, которые могут быть использованы в эксперименте «сравнение понятий»:

1. Корова — лошадь. 6 Дождь — снег. 7. Поезд—самолет. 8 Ось — оса
2. Лыжи — коньки. 9. Обман — ошибка.
3. Трамвай—автобус. 4 Озеро—река. 5. Река—плотина. 10. Молоко — вишня.

Ребенка просят сказать: «Чем похожи и чем отличаются ..?» Все его ответы полностью записываются. Экспериментатор должен настаивать на том, чтобы ребенок сначала указывал, в чем сходство понятий, а затем в чем различие. Если ему не сразу понятна задача, можно совместно сравнить какую-либо пару слов.

При оценке ответов следует учитывать, удастся ли детям выделить существенные признаки сходства и различия понятий. Неумение выделить эти признаки свидетельствует о слабости обобщений и склонности к конкретному мышлению.

Далее следует обратить внимание на то, выдерживает ли больной заданный ему план сравнения, или его мысль оказывается лишенной логической последовательности.

В исследованиях В. И. Перепелкина и С. Т. Храмцовой приводятся образцы сравнений, характерные для здоровых детей 8—11 лет, для олигофренов с шизофренией и эпилепсией и др.

Приведем пример сравнения понятий «корова» и «лошадь» ребенком 10 лет, у которого выявляются инертность и вязкость мышления: «Корова похожа на черный цвет, а потом отличается беленькое. А у коня все коричневое. На коня можно мужчину посадить, он поедет, с ней, а корову можно на травку. У коровы бывает молоко, можно человека на коня посадить, он его запрягает, можно там все делать. Конь побегал, дворник обратно поехал туда, как корова там жрет—щиплет травку, за ней можно ребят послать...»

Некоторые ученики вспомогательных школ вообще не понимают инструкции, в которой говорится о необходимости называть раньше сходство, а потом различие и обнаруживают, кроме того, очень скудный, либо даже ошибочный запас представлений.

Приведем два примера сравнения тех же понятий («лошадь» и «корова»).

П. В., 10 лет, говорит: «Лошадь большая, а корова маленькая. Лошадь без рогов, а у коровы рога. У коровы четыре ноги, и у лошади четыре ноги».

А. В., 13 лет, говорит: «Лошадь бегает, а корова мычит. Корова дает молоко, а лошадь сено. Корова пасется, а лошадь нет».

Среди предъявлявшихся пар понятий были и несравнимые, т. е. не имеющие ничего общего.

Умственно отсталые дети (так же как здоровые), услышав предложение сравнить такие, например, понятия, как «ботинок» и «карандаш», проявляют крайнее недоумение, говоря, что не знают, как это сделать. Но дети, больные шизофренией, сравнивают такие понятия легко и быстро, игнорируя требования логики, даже если их интеллектуальное снижение еще не выражено. Например.

В. А., 13 лет, следующим образом сравнивает понятия «ось»—

«оса»: «Если осу привязать ниткой к пальцу, то она будет по оси \wedge -вертеться, осью будет палец. Разное: оса животное, а ось—фи-^зическое изречение».

Последовательность событий

Методика «последовательность событий» предназначена для выявления сообразительности больных, их умения понимать связь событий и строить последовательные умозаключения. Предложена А. Н. Бернштейном.

Для проведения опыта необходимы серии сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-либо события. Существуют серии для детей младшего возраста («Волки», «Колодец», «Лодки» и др.), а также для подростков («Колесо», «Охотник» и т. д.). Оригиналы этих серий выполнены в красках, но можно пользоваться и их фотокопиями.

Инструкция и порядок проведения опыта таковы. Испытуемому показывают пачку беспорядочно перемешанных карточек и говорят: «Вот здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобрать, с чего все началось, что было дальше и чем дело кончилось. Вот сюда (экспериментатор указывает место) положи первую картинку, на которой нарисовано начало, сюда — вторую, сюда — третью..., а сюда — последнюю».

После того как ребенок разложит все картинки, экспериментатор записывает в протоколе, как он разложил (например, 5, 4, 1, 2, 3). Затем он просит ребенка рассказать по порядку о том, что получилось. Если ребенок разложил неправильно, ему задают вопросы, цель которых — помочь установить противоречие в рассуждениях, выявить допущенные ошибки. Умение ставить эти вопросы зависит от квалификации и опыта экспериментатора. Эти вопросы и ответы ребенка записываются в протоколы. В протоколы описываются и те действия, с помощью которых ребенок исправлял допущенные ошибки. Если вопросы не обеспечивают правильного понимания последовательности изображенных событий, экспериментатор просто показывает ребенку первую картинку и предлагает снова разложить. Таким образом, делается вторая попытка выполнить задание. Если и она оказывается безуспешной, экспериментатор (записав в протокол порядок второй раскладки и объяснения больного) сам рассказывает и показывает ребенку последовательность событий. Затем, снова перемешав все карточки, предлагает ребенку разложить их в третий раз.

В случае если ребенок устанавливает правильную последовательность лишь на этот раз, ему предлагают новую серию, чтобы выяснить, возможен ли «перенос» с трудом усвоенного способа рассуждений на новую ситуацию.

При выполнении этого задания некоторые дети создают произвольный вымышленный порядок и, излагая сюжет события, нисколько не считаются с противоречащим такому порядку содержанием рисунков. Такие дети обычно не считаются также с кри-

тическими замечаниями и возражениями, которые содержатся в вопросах экспериментатора. Таким образом выявляется не критичность мышления (при глубоком слабоумии).

Некоторые дети не в состоянии справиться с установлением последовательности событий, если им дается 5 или 6 картинок, так как они не могут охватить столь значительный объем данных. Если ту же серию сократить, т. е. ограничить задачу тремя этапами (первой, средней и последней картинками), они успешно справляются с заданием. Такое сужение объема доступных для рассмотрения данных наблюдается при сосудистых и иных астенях органического генеза.

Интеллектуальное недоразвитие, трудность осмысления, свойственные олигофренам и больным с органическими заболеваниями мозга, проявляют себя в том, что больные, справляясь с легкими сериями, не могут ориентироваться в более трудных; в одной и той же серии они, как правило, «спотыкаются» на одной, более трудной картинке—не могут найти ее место в ряду остальных и даже просто оценить ее содержание.

Отчетливо выявляются с помощью данной методики некоторые формы инертности психических процессов: разложив в первый раз картинки неправильно, дети в дальнейшем несколько раз подряд повторяют ту же ошибочную версию последовательности. Такая «склонность к застреваниям» наблюдается при некоторых органических заболеваниях мозга.

При истолковании результатов исследования следует обращать внимание на то, как ребенок реагирует на наводящие вопросы и критические возражения экспериментатора—«подхватывает» ли он эту помощь или не понимает ее.

Значительный интерес представляют особенности устной речи детей, выявляющиеся во время объяснения последовательности событий (грамматически связанная, развернутая либо односложная, бедная; лаконичная либо с тенденцией к излишней детализации).

Вопрос и задания

1. Расскажите о сути теорий, с помощью которых может быть объяснена присущая умственно отсталым слабость обобщений.
- 2 В чем состоит присущая умственно отсталым слабость регулирующей роли мышления и не критичность мышления?
3. Расскажите о путях развития мышления умственно отсталых детей.

Литература

- Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. — В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956, с. 453—480.
- Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред Ж И. Шиф. М, 1965, с. 217—299, гл. 6.
- Рубинштейн С. Л О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
- Синев В, Н , Б и л е в и ч Е А. О развитии мышления учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда.—В кн.: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. М, 1976,

• лава 10. ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ

Замедленность формирования и видоизменения новых условных связей как причина затруднений в усвоении учебного материала. Быстрота забывания и неточность воспроизведения. Забывчивость как проявление истощаемости и тормозимости коры головного мозга. Зависимость воспроизведения от осмысления материала и преднамеренности запоминания. Опосредствованное запоминание.

^.

Великий русский физиолог и психолог И. М. Сеченов писал, что память — это краеугольный камень психического развития ребенка. Благодаря памяти ребенок фиксирует и обобщает свой прошлый опыт, приобретает знания и умения. Без памяти невозможно формирование личности человека, так как без суммирования прошлого опыта не может возникнуть единства способов поведения и определенной системы отношений к окружающему миру.

Как показали исследования (Х. С. Замский), умственно отсталые дети усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике.

Замедленность и непрочность процесса запоминания проявляются прежде всего в том, что программу четырех классов массовой школы умственно отсталые дети усваивают за 7—8 лет обучения.

Причины замедленного и плохого усвоения новых знаний и умений кроются прежде всего в свойствах нервных процессов у умственно отсталых детей. Слабость замыкательной функции коры головного мозга обуславливает малый объем и замедленный темп формирования новых условных связей, а также непрочность их. Кроме того, ослабление активного внутреннего торможения, обуславливающее недостаточную концентрированность очагов возбуждения, приводит к тому, что воспроизведение учебного материала многими умственно отсталыми детьми отличается крайней неточностью. Так, например, заучив несколько каких-либо правил, дети часто во время ответов воспроизводят одно правило вместо другого. Усвоив содержание рассказа, они при его воспроизведении могут привести некоторые вымышленные либо заимствованные из другого рассказа детали.

Особенности воспроизведения текстов умственно отсталыми детьми изучались многими психологами (Л. В. Занков, И. М. Соколов, М. М. Нудельман, Б. И. Пинский, А. И. Липкина, Г. М. Дульнев и др.).

Чтобы прочно усвоить какой-либо новый материал, например таблицу умножения, учащимся вспомогательной школы необходимо

дать значительно большее число повторений, чем учащимся массовой школы. Без многократных повторений учебного материала у умственно отсталых детей очень быстро его забывают, так как при-

¹ См.: Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.

обретенные ими условные связи угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей

Разработаны многие дидактически ценные принципы, позволяющие повысить качество усвоения нового учебного материала, к их числу относится исследованный и разработанный Х.С. Замским принцип разнообразия при повторении учебного материала

Эти основные, пользуясь термином Л.С. Выготского, «ядерные» свойства памяти умственно отсталых детей, а именно замедленный темп усвоения всего нового, непрочность сохранения и неточность воспроизведения — отчетливо видны педагогам. Однако они не всегда заметны психиатрам и иным специалистам, не занятым обучением детей. Эти свойства памяти, из-за которых дети медленно и поверхностно усваивают жизненный опыт и знания, не выступают субъективно для самих детей и даже для их родителей в качестве дефекта памяти, как таковой. Указанные недослатки обычно оценивают в сочетании с умственной недостаточностью и лишь в порядке самоутешения иногда называют плохой памятью.

Значительно чаще жалоба на плохую память возникает у детей страдающих каким-либо текущим сосудистым или иным поражением головного мозга. Это те обращающие на себя внимание самих детей и их родителей проявления «забывчивости», в которых погрешность памяти обнаруживается особенно отчетливо. Некоторые учащиеся вспомогательной школы оказываются не в состоянии ответить на вопрос, воспроизвести содержание заданного им урока даже тогда, когда они довольно прочно его усвоили. Стоит, однако, посадить такого «забывшего» урок ученика на место, как он спустя несколько минут без всякого дополнительного повторения или напоминания сам вдруг вспоминает нужный ответ. У некоторых учащихся подобная забывчивость достигает столь выраженной степени, что они почти никогда не в состоянии отвечать перед классом в тот момент, когда это необходимо. Только спустя то или иное время они вспоминают забытое. Бывает так, что вчера на уроке ученик отлично отвечал на вопрос учителя, а сегодня, если на урок пришли какие-либо посетители, не только не может ответить на тот же самый вопрос, но и вообще отвечает так, будто никогда не слышал ни о чем подобном. Такая же забывчивость иногда наблюдается у учащихся в процессе занятий трудом, при выполнении домашних заданий, отдельных поручений и т.п.

Физиологической основой подобной забывчивости является не угасание условных связей, как при обычном забывании, а лишь временное внешнее торможение корковой деятельности (чаще всего это охранительное торможение).

Важнейшим средством укрепления памяти и преодоления описанной забывчивости является такая организация режима их жизни, при которой могло бы быть достигнуто максимальное восстановление силы и уравновешенности нервных процессов. Зависит состояние памяти умственно отсталого ребенка от продол-

экительности сна и от правильности распределения часов труда и отдыха не всегда бывает ясна учителю. Между тем можно привести немало примеров, когда небольшое удлинение часов сна ребенка способствовало значительному улучшению состояния его памяти. Не учитывая этого, учителя пытаются иногда достигнуть лучшего усвоения учебного материала только с помощью его многократных повторений. В итоге они получают лишь отрицательные результаты: дети отвечают на уроках все хуже и хуже.

Из сказанного выше не следует делать вывод о том, что всем учащимся вспомогательной школы полезнее больше спать, чем заниматься. Необходим дифференцированный подход к организации режима труда и отдыха учащихся.

Помимо перечисленных недостатков памяти умственно отсталых детей (замедленность запоминания, быстрота забывания, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость), следует также отметить несовершенство их памяти, обусловленное плохой переработкой воспринимаемого материала.

И М. Сеченов, сравнивая память человека с фонографом (в современном представлении — магнитофоном), указывал, что существенное свойство человеческой памяти состоит в классификации, отборе и переработке воспринимаемых впечатлений. Далеко не все впечатления внешнего мира усваиваются и воспроизводятся человеческим мозгом. Способность полностью воспроизводить все впечатления внешнего мира, действующие на наши анализаторы, является патологией памяти. У нормального человека в процессе запоминания впечатления внешнего мира подвергаются классификации, отбору, переработке.

Этот процесс переработки и отбора подлежащих запоминанию впечатлений тесно связан с другой особенностью или чертой человеческой памяти, а именно с опосредствованным характером запоминания. Отбирая нужное, существенное, подлежащее сохранению, человек пользуется для лучшего удержания этого материала каким-либо обозначением, чаще всего словом. Опосредствованное запоминание осмысленного материала — это высший уровень запоминания. В некоторых учебниках говорится о механической и логической (или смысловой) памяти как о двух разных способностях. Правильнее, однако, говорить не о видах памяти, а об уровнях ее развития. Если в раннем детстве нормальный ребенок многое запоминает механически, то впоследствии он все более широко пользуется опосредствованными способами запоминания.

Эта особенность человеческой памяти применительно к детям разного возраста хорошо раскрыта в исследовании А. Н. Леонтьева. В том же исследовании показано, что опосредствованные приемы запоминания малодоступны умственно отсталым детям.

Не менее обстоятельным было исследование памяти умственно отсталых детей, проведенное Л. В. Занковым. Он показал, что соотношение непосредственного и опосредствованного запоминания у учащихся вспомогательной школы динамично, изменчиво. Учащиеся младших классов еще не умеют пользоваться приемами

опосредствованного, т. е. осмысленного, запоминания и запоминают логически связанный материал не лучше, а хуже, чем отдельные слова или числа. В старших классах, т. е. по мере обучения во вспомогательной школе, умственно отсталые дети овладевают адекватными приемами осмысленного запоминания, которое становится значительно лучше.

Исследование Л. В. Занкова имеет большое теоретическое значение, так как способствует преодолению неправильных представлений о существовании двух отдельных видов памяти как двух врожденных способностей, свойственных в разной степени разным детям. Предполагалось, следовательно, что у олигофренов есть механическая память и слаба смысловая.

Исследование Л. В. Занкова, как и исследование А. Н. Леонтьева, доказывает в соответствии с идеями Л. С. Выготского, что эти виды памяти являются, в сущности, этапами развития.

Слабость мышления, мешающая умственно отсталым детям выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти. Ряд исследователей (Л. В. Занков, Х. С. Замский, Б. И. Пинский и др.) показали, что при воспроизведении рассказов ученики вспомогательных школ повторяют отдельные слова, фразы из рассказов, но не могут изложить своими словами основной смысл или сюжет. Исследование сохранившихся у учеников вспомогательных школ представлений о предметах или явлениях, ранее ими воспринятых (М. М. Нудельман), обнаружило, что они быстро забывают их отличительные своеобразные признаки, а потому уподобляют друг другу вовсе не сходные предметы, явления.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что учащиеся вспомогательной школы лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленивают их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

Запоминание впечатлений внешнего мира принимает иногда ярко выраженную патологическую форму и носит название эйдетической памяти. Дети с такой памятью, отвечая урок, как бы продолжают видеть перед своими глазами страницу учебника, однако не в состоянии передать ее содержание своими словами.

Академик И. П. Павлов отметил, что эйдетическая память носит первосигнальный характер. Эйдетизм — малораспространенное явление. Однако среди учащихся вспомогательных школ случаи эйдетизма, по данным некоторых исследователей, встречаются чаще.

Характерной особенностью всех умственно отсталых детей является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Когда умственно отсталым детям читают вслух рассказ, они стремятся запомнить наизусть отдельные фразы, но не вникают в его содержание.

Неумение умственно отсталых детей запоминать с особенной очевидностью обнаружилось в исследовании преднамеренного и непреднамеренного запоминания. Известно, что, если учащимся массовой школы прочесть два рассказа одинаковой трудности, они лучше запомнят тот рассказ, перед чтением которого их предупредили о необходимости его воспроизвести. Иными словами, преднамеренное запоминание у учащихся массовой школы лучше непреднамеренного. Подобные эксперименты, проведенные с учащимися вспомогательной школы, показали, что преднамеренное запоминание удается им ненамного лучше, чем непреднамеренное (исследования Г. М. Дульнева, Б. И. Пинского). Стараясь получше запомнить рассказ, умственно отсталые дети еще больше фиксируют внимание на отдельных словах и фразах и поэтому еще хуже улавливают смысл того, что им читают. Они не умеют целесообразно направить свое внимание на то, чтобы понять сюжет рассказа или его основную идею.

Одно из наиболее четких и фундаментальных исследований преднамеренного и непреднамеренного запоминания того или иного материала учащимися младших классов вспомогательной школы было осуществлено А. В. Григонисом¹. В эксперименте участвовало 120 учеников I и IV классов вспомогательных школ г. Каунаса (60 человек из вторых классов и 60 человек из третьих классов). Для сравнения эксперимент проводился с 60 учащимися тех же классов массовой школы. Эксперименты были очень трудоемкими. Детям предъявлялся разный по степени конкретности материал (20 слов, 20 карточек с изображением предметов и 20 предметов домашнего обихода). Вначале все это предлагалось просто так—посмотреть и послушать. Затем аналогичный материал предъявлялся с заданием запомнить. Проверялись особенности воспроизведения в первые минуты после ознакомления с материалом, затем на второй и двенадцатый день.

Продуктивность воспроизведения запоминавшегося материала зависела от степени его конкретности. Конкретный материал {предметы} запоминался лучше, чем более абстрактный. Точность и прочность непреднамеренного запоминания у учеников вспомогательной школы значительно ниже, чем у их нормальных сверстников.

¹ Умственно отсталые (в отличие от учащихся массовых школ) "воспроизводили также и тот материал, который им для запоминания не предлагался. При отсроченном воспроизведении (на двенадцатый день) такого рода привнесения еще более возрастали. Количество точно воспроизводимого материала уменьша

¹ ем Григонис А. В. Преднамеренное и непреднамеренное запоминавшие учащиеся младших классов вспомогательной школы.—Дефектология, 1969, № 6.

лось (интенсивность такой потери материала у умственно отсталых значительно, чем у здоровых людей).

Задача запомнить материал мало способствует улучшению качества запоминания.

Результаты проведенного исследования согласуются с данными других авторов.

Неумение умственно отсталых детей заучивать какой-либо материал обнаруживается в школьной практике довольно часто. Так, например, они много раз повторяют стихотворение и тем не менее не могут воспроизвести его наизусть полностью. То или иное грамматическое правило они стремятся заучивать наизусть, не пытаясь вникнуть в его смысл, не понимая, в каких именно случаях данное правило уместно применять.

Слабость целенаправленной деятельности учащихся вспомогательных школ выражается и в том, что они не умеют припоминать заученный материал. Когда ученику массовой школы задают вопрос, относящийся к ранее пройденному материалу, ему приходится проявить некоторую активность для того, чтобы припомнить, т. е. найти и выделить из массы смежных представлений именно то, которое нужно. Для этого ученик начинает «перебирать в памяти» весь близкий к данному вопросу запас представлений. Он должен уметь направить ход своих ассоциаций в нужном направлении для того, чтобы натолкнуться на нужное представление. Такую активную поисковую деятельность у умственно отсталых детей развить трудно. Они часто отвечают: «Не помню» — или проявляют беспомощность при выполнении какого-либо действия (решение примера, написание фразы и т. д.) в таких случаях, когда при известном усилии могли бы припомнить нужное правило, содержание ответа, способ действия.

Неумение умственно отсталых детей припоминать нужные сведения существенно отличается от забывчивости, наступающей у них же вследствие охранительного торможения. В последнем случае, чем больше учитель стимулирует ребенка припомнить что-либо, тем ему труднее это сделать, так как в этом случае усугубляется состояние торможения. В отличие от этого при неумении припоминать учебный материал стимуляции со стороны учителя (наводящие вопросы и т. д.) помогают ребенку вспомнить нужное.

Учитель должен подсказать детям наиболее целесообразные приемы заучивания и припоминания учебного материала, помочь им сформировать эти сложные навыки. Приобретение такого умения не имеет ничего общего с так называемой тренировкой памяти, состоящей в механическом заучивании большого бессмысленного материала.

В начале XX в. были широко распространены подобные методы механической тренировки памяти под названием «мнемотехники». Лицам, отмечавшим у себя плохую память, рекомендовалось ежедневно заучивать ряды телефонов, колонки чисел, стихотворения, тексты и т. д. Некоторые сдвиги, которые при этом

наблюдались, объяснялись тем, что в результате этой деятельности возникал навык заучивания и организации запоминаемого материала. Но наука накопила столько ценных и важных сведений, с которыми не в состоянии справиться даже память здорового школьника, что совершенно излишне приобретать навык заучивания на основе бессмысленного, ненужного материала. Мнемотехника отмерла и позабыта как бесплодная затея. Но прививать и культивировать именно навык заучивания и запоминания **на** материале школьной программы совершенно необходимо.

Умение запоминать—это умение осмыслить усваиваемый материал, т. е. отобрать в нем основные элементы и самостоятельно установить связи между ними, включить их в какую-то систему знаний или представлений. **От** способности включать указанные элементы в такую определенную систему зависит также возможность припоминания,

И. М. Сеченов сравнивал память зрелого человека с хорошо организованной библиотекой, в которой вновь поступающие книги размещаются в строгой системе. В такой библиотеке необходимая книга (под книгой подразумевается требуемое знание или представление) может быть легко найдена в нужный момент. Память маленького ребенка И. М. Сеченов сравнивал с плохим книжным складом. Найти нужную книгу на таком складе невозможно. Эта аналогия дает представление о том, как важно научить учащихся вспомогательных школ правильно организовывать процесс запоминания учебного материала и разъяснить, в чем суть такого умения.

Советские психологи определили условия, способствующие лучшему запоминанию материала. Ими была показана зависимость запоминания материала от поставленной перед ребенком задачи, их собственной активности (Б. И. Пинский, П. И. Зинченко) и предварительной инструкции (Г. М. Дульнев). Советскими учеными разработаны специальные методические приемы, помогающие детям запоминать хронологическую последовательность событий.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПАМЯТИ

Заучивание десяти слов

Одна из наиболее часто применяющихся методик предложена А. Р. Лурия. Используется для оценки состояния памяти, утомляемости, активности внимания.

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при использовании остальных методик, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двусложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи. Обычно каждый экспериментатор привычно пользуется каким-либо

одним рядом слов. Однако необходимо пользоваться несколькими наборами, чтобы дети не могли их друг от друга услышать.

В данном эксперименте необходима очень большая точность произнесения и неизменность инструкции. Инструкция состоит как бы из нескольких этапов.

Первое объяснение: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами (см. форму протокола). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Продолжение инструкции.

Второе объяснение: «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен (на) повторить их — и те, которые уже назвал (а), и те, которые в первый раз пропустил (а), — все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 3, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

В случае если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если слова эти повторяются, ставит крестики и под ними.

В случае если ребенок пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор его останавливает. Никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, т. е. примерно спустя 50—60 минут, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

Чтобы не ошибиться, эти повторения лучше отмечать не крестиками, а кружочками.

В результате протокол опыта принимает примерно следующий вид:

лес | хлеб | окно | вода | брат | конь | гриб | игла | мед

	<i>лес</i>	<i>хлеб</i>	<i>окно</i>	
1	4-		+	
2	+		+	++
3	+	+		
4	+	+		
5	+	+		
Спу стя час		0		

ОГОНЬ
Л.

○ +

По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной — число правильно воспроизведенных слов.

По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. Установлено, что у здоровых детей Окольного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой I характер: 5, 7, 9, или 6, 8, 9, или 5, 7, 10 и т. д., т. е. к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9—10. Приведенный протокол говорит о том, что умственно отсталые дети воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что испытуемый воспроизвел одно лишнее слово— *огонь*; в дальнейшем

-при повторении, он «з-астрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе такой забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в таких случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она принимает ^зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких случаях дети воспроизводят от раза к разу одинаковое количество одних и тех же слов, т. е.

•" кривая имеет форму «плато». Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного

- • «плато» наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).

f. Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час *i* спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о па-

•, д мяти в узком смысле слова.

^ Пользуясь разными, но равными по трудности наборами слов, ^ можно проводить этот эксперимент повторно с целью учета эф-», фективности терапии, оценки динамики болезни и т. д.

; Опосредствованное запоминание по Леонтьеву

^ Идея создания методики принадлежит Л. С. Выготскому. Ме-цтсдика разработана и апробирована в 30-х гг.

А. Н. Леонтьевым. Направлена на исследование опосредствованного запоминания. Представляет также, по данным А. Я. Ивановой и Э. С. Мандрусовой (1965 г.), ценный материал для анализа характера мышления, способности ребенка к образованию смысловых связей между сло- &ом и наглядным образом (картинкой). А. Н.

Леонтьевым было разработано несколько серий, отличающихся по степени сложно-

сти и способу проведения. Для детей от семи до десяти лет рекомендуется третья серия, для детей старше десяти лет—четвертая серия.

Для проведения эксперимента необходимо иметь наборы изображений предметов (картинки) и наборы слов. Рисунки могут быть изготовлены по образцам лаборатории экспериментальной патопсихологии Института психиатрии МЗ РСФСР. Но они могут быть без особого ущерба для дела изготовлены и кустарно. Важно, чтобы они были четкими. Рисунки должны быть выполнены на карточках, размер каждой из которых приблизительно 5X5 см. Менять слова, предлагающиеся для запоминания, не следует. В психиатрической клинике обычно используются материалы третьей и четвертой серий (из числа апробированных А. Н. Ле-онтьевым).

III серия

Набор карточек.

Диван, гриб, корова, умывальник, стол, ветка земляники, ручка для перьев, аэроплан, географическая карта, щетка, лопата, грабли, автомобиль, дерево, лейка, дом, цветок, тетради, телеграфный столб, ключ, хлеб, трамвай, окно, стакан, постель, экипаж, настольная электрическая лампа, картинка в раме, поле, кошка.

Слова для запоминания.

Свет, обед, лес, учение, молоток, одежда, поле, игра, птица, лошадь, дорога, ночь, мышь, молоко, стул.

Четвертая серия несколько труднее, но она больше дает для выявления особенностей мышления.

IV серия

Набор карточек.

Полотенце, стул, чернильница, велосипед, часы, глобус, карандаш, солнце, рюмка, обеденный прибор, расческа, тарелка, зеркало, перья (2 штуки), поднос, дом-булочная, фабричные трубы, кувшин, забор, собака, детские штанишки, комната, носки и ботинки, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, лошадь, петух, черная доска (школьная), рубашка.

Слова для запоминания.

Дождь, собрание, пожар, горе, день, драка, отряд, театр, ошибка, сила, встреча, ответ, праздник, сосед, труд.

Перед ребенком раскладывают рядами все тридцать карточек серии в любом порядке, но так, чтобы все они были ему видны. Затем говорят: «Тебе нужно будет запомнить ряд слов. Для того чтобы это было легче делать, нужно каждый раз, когда я буду называть слово, выбирать такую карточку, которая потом поможет припомнить слово. Вот, например, первое слово, которое нужно запомнить... (смотря по тому, какую серию предлагают, если четвертую, то слово «дождь»). Здесь дождь нигде не нарисован,

во можно выбрать карточку, которая поможет запомнить это слово». После того как ребенок выберет карточку, ее откладывают в сторону и спрашивают: «Как эта карточка напомнит про & дождь?» Если ребенок приступает к работе неохотно, то такие Ц. вопросы можно задавать после предъявления третьего или чет- % вертого слова.

Все отобранные карточки откладывают в сторону. % Затем спустя 40 минут или час, т. е. перед концом исследования :|^ (после того как проделаны какие-либо совсем другие эксперимен-Дйты), ребенку в произвольном порядке показывают по одной кар-5 точке и просят припомнить, для запоминания какого слова эта •^карточка была отобрана. При этом обязательно спрашивают, как : удалось припомнить или чем эта карточка напомнила соответствующее слово.

. форма протокола

Слова	Выбор изображения для запоминания	Высказывание	Объяснение связи
-------	-----------------------------------	--------------	------------------

Пояснение к протоколу: слова можно было бы написать заблаговременно, до начала опыта, но это не очень удобно, так как объяснения ребенка, вопросы экспериментатора и иные описания :. хода эксперимента могут оказаться различными по объему. Иногда .течение опыта прерывается какими-либо действиями и высказываниями ребенка.

Как правило, выполнить это задание очень легко. Совершенно .неважно, какую именно карточку выберет испытуемый. Установление связи между словом и карточкой может носить и сугубо индивидуальный характер. Так, например, для запоминания слова «молоко» испытуемый может использовать рисунок коровы, ; Так как корова дает молоко. Он может выбрать изображение | жлеба, так как хлеб едят с молоком. Наконец, больной может ;; выбрать дерево, сказав при этом, что дерево напоминает ему о де-аревне, где он пил молоко.

» Здесь нет правильного или неправильного выбора. Важно то, ⁷ "что испытуемый установил содержательную смысловую связь Т^Игежду предъявленным для запоминания словом и тем, что изобра-^Ужено на карточке.

ф^ А. Н. Леонтьевым было показано, чт® у здоровых детей семи ;1Йет и более старшего возраста опосредствованное запоминание Преобладает над непосредственным заучиванием. С возрастом этот ^Цзрыв увеличивается еще больше в пользу опосредствованного запоминания. К пятнадцати годам здоровые дети могут воспроизводить все 100% предъявляемого материала.

уЭ^^ Дети с ослабленной работоспособностью значительно лучше за-^ИДюминают материал при опосредствованном запоминании, так как

смысловая связь создает им дополнительные опорные вехи для запоминания. Дети с нарушением целенаправленности мышления часто не могут вспомнить ни одного слова (при воспроизведении называют картинки, а не слова), так как еще во время образования связи они как бы теряют основную цель работы— необходимость связать выбор картинки с последующим воспроизведением слова.

Методика также предоставляет богатейший материал для анализа характера смысловых связей между словом и картинкой. У здоровых детей эти связи, как правило, образуются легко. Эти связи говорят о характере знаний, представлений и жизненного опыта. Иногда с помощью методики можно сделать вывод о способности ребенка к обобщениям той или иной степени. У умственно отсталых детей трудности образования связей проявляются уже в замедленном темпе выбора. Связи часто отличаются бедностью и однообразием, даваемые детьми объяснения скупы и односложны. Иногда же, напротив, имеют место излишняя детализация, обстоятельность в перечислении подробностей рисунка, которые как бы маскируют ту же бедность мысли. Иногда, сделав адекватный слову выбор картинки, они не могут выразить словами смысловую связь. Так, например, к слову «обед» может быть выбрана картинка «хлеб», при этом дается такое пояснение;

«Хлеб надо сначала нарезать, а потом уже есть». О нарушении целенаправленности выбора, неустойчивости способа работы может свидетельствовать множественный выбор — к каждому слову подбирается несколько картинок. При выполнении этого задания у некоторых детей выявляются такие причудливые, своеобразные связи, которые указывают на определенные нарушения мышления. Таким примером может служить выбор картинки «гусь», к слову «горе»: «У гуся так шея выгнута, как буква «Г», а это буква—первая в слове «горе».

Пиктограмма

Методика впервые была предложена Л. С. Выготским; ее описание было дано А. Р. Лурия (1930). Г. В. Биренбаум (1934) предложила использовать ее для исследования мышления; разработка методики принадлежит С. В. Логиновой (1972). Представляет собой вариант изучения подростков, страдающих умственной отсталостью. Может быть с успехом использована при военной или судебно-психиатрической экспертизе. В последние годы делается попытка использовать эту методику для исследования самых маленьких детей, применяя для этого доступные им слова и словосочетания.

Для проведения эксперимента нужны чистая бумага и карандаши (простой и цветные). В подготавливаемых к эксперименту наборах слов и словосочетаний простые понятия могут чередоваться с более сложными, отвлеченными, например: «вкусный ужин», «тяжелая работа», «счастье», «развитие», «печаль» и т. п.

Ребенку объясняют, что будет проверяться его память, можно сказать «зрительная память». Чтобы запомнить отдельные словосочетания, он должен, ничего не записывая, нарисовать то, что поможет ему вспомнить заданное слово.

Выбранные из легких первые выражения могут быть использованы для более подробного разъяснения, уточнения инструкции, даже показа, если ребенок испытывает затруднения в понимании инструкции. По ходу работы желательно просить ребенка давать пояснения к замыслу, деталям, содержанию рисунка. Как бы связи и рисунки ребенок ни создавал, не следует высказывать неодобрения. Лишь тогда, когда рисунки слишком многопредметны, а сам ребенок больше увлекается процессом рисования, чем выбором связи для запоминания, его можно несколько ограничить во времени.

Через час ребенку предлагают вспомнить заданные слова и вразбивку. Можно назвать слова по рисункам или сделать подписи к ним. Иногда ребенку может быть оказана необходимая помощь.

При оценке результатов эксперимента прежде всего подсчитывается количество правильно воспроизведенных слов в соотношении с общим количеством предъявленных для запоминания. Эти данные могут быть сопоставлены с результатами непосредственного заучивания (по методике «заучивание 10 слов»).

Ценнейшие данные представляет анализ рисунков детей. Тут может быть важным все: манера держать карандаш и наносить линии, сила нажима на карандаш, расположение рисунков на плоскости листа, выбор цвета и т. п. Но безусловно, что наиболее важным является анализ содержания самих рисунков. Они отражают запас знаний и представлений ребенка, особенности его индивидуального жизненного опыта. Рисунки отражают способность детей к отвлечениям и т. д.

Вопросам анализа результатов применения метода пиктограмм посвящено много публикаций. Методика может быть полезна для исследования тех детей, у которых в период обучения во вспомогательной школе неожиданно возникает ухудшение психического состояния.

Воспроизведение рассказов

Методика применяется для исследования понимания и запоминания текстов, особенностей устной и письменной речи испытуемых.

1 Экспериментатор должен заготовить значительное количество (10—15) текстов, напечатанных на машинке и наклеенных на

- картонки, а также написанных очень крупным шрифтом на плакатах.
- Должны быть подобраны тексты разной трудности. Больше всего подходят басни и рассказы, имеющие инсказательный смысл либо подтекст. Они предоставляют возможность последующего обсуждения. Приведем несколько примеров таких рассказов.

Рассказы для маленьких детей (заимствованы из исследования Л. С. Славинной)

Рассказ 1

Жил-был мальчик. Звали его Ваня. Пошел Ваня с мамой на улицу гулять. Побежал Ваня быстро-быстро, споткнулся о камень и упал. Ударил Ваня ножку. И у него ножка сильно болела. Повела мама Ваню к доктору. Доктор завязал ножку, и она перестала болеть.

Рассказ 2

Жила-была девочка Маша. Один раз хотела она пойти с мамой гулять. Мама говорит: «Маша, какая ты грязная, походи умойся». А Маша не хочет мыться. Мама не взяла Машу с собой. Пошла гулять одна. Тогда Маша быстро умылась, побежала к маме и пошла гулять вместе с мамой.

Рассказ 3

Жила-была девочка Наташа. Купил ей папа в магазине кораблик. Взяла Наташа большой таз, налила воды и пустила кораблик плавать, а в кораблик посадила зайку. Вдруг кораблик перевернулся, и зайка упал в воду. Наташа вытащила зайку из воды, вытерла его и положила спать.

Рассказ 4

Жила-была девочка Зина. Пошла Зина один раз в садик гулять. Вдруг видит: маленькая птичка лежит на дорожке и пищит. Девочка поймала мушек, дала птичке покушать и потом положила птичку в гнездышко.

Рассказы для старших детей

Плохой сторож

У одной хозяйки мыши поели в погребе сало. Тогда она заперла в погреб кошку. А кошка поела и сало, и мясо, и молоко.

Галка и голуби

Галка услышала о том, что голубей хорошо кормят, выбелилась в белый цвет и влетела в голубятню.

Голуби ее приняли как свою, накормили, но галка не удержалась и закаркала по-галочьи. Тогда голуби ее прогнали. Она вернулась было к галкам, но те ее тоже не приняли.

Муравей и голубка

Муравей захотел напиться и спустился вниз, к ручью. Волна вахлестнула его, и он начал тонуть.

Пролетавшая мимо голубка заметила это и бросила ему в ручей ветку. Муравей взобрался на эту ветку и спасся.

На следующий день муравей увидел, что охотник хочет поймать голубку в сеть. Он подполз к нему и укусил его в ногу. Охотник вскрикнул от боли, выронил сеть. Голубка вспорхнула и улетела.

Строители

Задумали звери построить мост. Каждый из них подал свое предложение. Заяц сказал: «Мост нужно строить из прутьев. Во-первых, его легче строить, а во-вторых, дешевле обойдется». «Нет,— возразил медведь,— если уж строить, то обязательно из столетних дубов, чтобы мост был крепкий и долгодетный». «Разрешите,— вмешался осел в разговор.— Какой мост строить, это мы потом решим. Сначала нужно решить самый принципиальный вопрос: как его строить—вдоль или поперек реки?»

Порядок проведения пробы может быть различен. Текст может быть прочитан экспериментатором. Он может быть прочитан и самим испытуемым. Можно попросить испытуемого рассказать текст устно, а можно предложить ему сделать это в письменном виде. От способа предложения меняется психологическая трудность задачи; выразительное, правильное чтение экспериментатора облегчает испытуемому понимание смысла рассказа, но для восприятия на слух необходимо большое напряжение, большая устойчивость внимания. При самостоятельном же чтении текста ребенку легче компенсировать недостатки внимания: он может повторно перечитать несколько строк, вернуться к отрывку, прочитанному в первый раз недостаточно внимательно. И напротив, осмысление текста при самостоятельном чтении несколько труднее. ~ Небезразличен для ребенка и способ воспроизведения. Рассказать текст, конечно, гораздо легче, чем изложить его письменно. Однако письменное изложение имеет то огромное преимущество, что оно дает в руки экспериментатора объективный материал (письмо ребенка), который может быть сохранен, подвергнут дополнительному анализу, сравнению и т. д.

С детьми, имеющими пятиклассное образование и выше, опыт проводится так, что они сами читают и записывают, а с остальными—так, что они слушают и рассказывают устно. Устный рассказ экспериментатор записывает дословно с помощью магнито-фона либо делает рукописные записи. Возможно, однако, множество вариаций. Могут быть даны два рассказа подряд. Главное внимание может быть смещено с самостоятельного пересказа на обсуждение, т. е. на вопросы и ответы по поводу содержания рассказа. Наибольший интерес представляет методика «обучающе-го эксперимента», применяемая в тех случаях, когда ребенок ни-как не может усвоить содержание короткого рассказа. Тогда экспериментатор начинает многократно повторять рассказ, стараясь всеми возможными способами довести его содержание до сознания ребенка. Анализ средств заучивания, необходимых для усвоения рассказа, позволяет судить о причинах и степени нарушения познавательных процессов.

Правильное, почти дословное изложение деталей начала рассказа при непонимании переносного смысла и подтекста наблюдается при легких степенях олигофрении. Существует обширная литература (Л. В. Занков, Г. М. Дульнев, В. И. Пинский) по вопросу о воспроизведении текстов умственно отсталыми детьми.

Вопросы и задания

1. В чем заключаются основные недостатки развития памяти у умственно отсталых детей?
2. Дайте объяснение присущей умственно отсталым забывчивости.
3. Что такое избирательность запоминания?
4. Расскажите о непосредственном и опосредствованном запоминании.
5. Расскажите о методах исследования памяти.

Литература

Замский Х. С. О разнообразии при повторении учебного материала во вспомогательной школе.—Известия АПН РСФСР, вып. 57. М, 1954

Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /Под ред Ж. И. Шиф. М., 1965, гл. 4.
Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М, 1972, с 427—472.

Глава 11. **ВНИМАНИЕ**

Колебания внимания. Объем внимания. Внимание как навык самоконтроля.

Проблеме внимания в общей психологии посвящено очень большое количество исследований. Однако чрезвычайно разнообразное толкование самого понятия «внимание» приводило и до сих пор приводит к тому, что ни определение видов внимания, ни толкование необозримо большого количества экспериментальных данных не дает значимых данных для коррекции плохого внимания.

Л. С. Выготский присоединялся к тем исследователям, которые считали, что существует два вида внимания — произвольное и непроизвольное. В соответствии со своей теорией опосредствованного характера высших психических процессов он рассматривал слабость произвольного внимания у дебилов как одну из причин, препятствующих формированию понятий. В то же время недостаточную произвольность внимания Л. С. Выготский связывал с недоразвитием речи, знака, а в конечном счете—самообладания, как стадии овладения собственным поведением.

Л. С. Выготский правильно критиковал тех ученых, которые пытались вывести умственную отсталость из дефекта какой-либо одной функции или способности. Солье, например, считал, что

главной причиной умственной отсталости является недостаток произвольного внимания.

В действительности умственная отсталость — результат сочетания многих условий развития.

Как бы ни определять понятие «внимание», его противоположностью считается необдуманность и ошибочность действий, когда возможно и доступно их правильное выполнение. Ошибки в связи с отсутствием внимания к объекту деятельности отличаются от ошибок из-за непонимания, незнания, неумения. При непонимании, незнании и неумении ошибки носят стабильный характер. При невнимании эти ошибки совершаются только в какие-то отрезки времени, т. е. в моменты отсутствия необходимого сосредоточения на объекте деятельности.

Уровень развития внимания у учащихся вспомогательной школы весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика вспомогательной школы учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен».

Для того чтобы легче исправлять эту невнимательность, следует различать по крайней мере два ее источника.

Первый и наиболее типичный источник—колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. На языке психологов это можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов. Не следует думать, что эта истощаемость, или, иначе, утомляемость, обнаруживается только к концу школьного дня либо к концу года. Истощаемость может наступить и на первом уроке после некоторого умственного напряжения. Это падение и колебание тонуса психической активности может иметь место у каждого школьника с ослабленной нервной системой (даже у ученика массовой школы). Однако у многих учащихся вспомогательной школы колебания тонуса психической активности возникают постоянно и очень часто. Таких детей изучали Е. Д. Хом-ская и Э. С. Мандрусова. По данным Э. С. Мандрусовой¹, церебрастенические состояния наблюдаются у олигофренов и других учащихся вспомогательных школ. Эти состояния значительно затрудняют усвоение изучаемых в школе предметов. По ее же данным, есть церебрастеничные дети, которые настолько сообразительны, что их никак нельзя отнести к числу умственно отсталых. Однако (по причине церебрастении) они оказываются не в состоянии учиться в массовой школе. Грубо выраженные и частые

¹ * См.: Мандрусова Э. С. Об исследовании умственной работоспособности
Г При диагностике умственного развития.—В кн: Материалы симпозиума по
s вопросам разработки диагностических методов. Рига, 1970.

колебания внимания мешают им усвоить программу не только массовой, но и вспомогательной школы. Длительная, травмирующая их психику школьная неуспеваемость вызывает у этих детей невротические и психопатоподобные синдромы.

В исследовании М. С. Певзнер¹ на основании клинических и патофизиологических данных было показано, что ведущим нарушением высшей нервной деятельности у всех детей-олигофренов является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности. Вместе с тем М. С. Певзнер говорит о том, что у некоторых детей-олигофренов наблюдается нарушение баланса между основными нервными процессами. Иначе говоря, речь идет о преобладании возбуждения над торможением или, напротив, торможения над возбуждением. Многие авторы отмечали, что у умственно отсталых детей часто возникают летучие кратковременные фазовые состояния, которые во время учебной деятельности проявляют себя в колебаниях внимания.

В фундаментальных исследованиях А. Р. Лурия и Е. Д. Хомской также рассматриваются нейрофизиологические основы внимания. В исследовании Е. Д. Хомской² особое значение придается селективному вниманию. Это внимание предполагает отбор и удержание нужной информации. При селективном внимании необходимо отвлечься от не относящейся к нужному делу, но воздействующей на анализаторы информации.

Е. Д. Хомская подробно излагает литературные источники, в которых раскрывается вопрос о механизмах нарушения внимания.

Далее Е. Д. Хомская рассматривает вопрос о причинах колебания внимания и делает вывод о том, что они недостаточно изучены, особенно применительно к произвольной умственной деятельности человека. Неясным остается, по ее мнению, роль различных мозговых структур в осуществлении обусловленных речью произвольных форм внимания. Данные ее исследования свидетельствуют о большой роли в осуществлении этого процесса медиобазальных отделов коры лобных долей головного мозга.

Значительный интерес представляют проведенные И. Л. Баскаковой исследования внимания.

И. Л. Баскакова использовала при изучении внимания учащихся вспомогательных школ систему постепенно усложняющихся экспериментальных приемов.

Она изучала устойчивость внимания при выполнении однообразной работы (корректирующая проба), а затем той же работы при так называемой смысловой помехе (дети должны были выполнять ту же работу—вычеркивать буквы в содержательном тексте). Далее внимание изучалось в условиях, требующих его переключения. Наконец, очень большая изобретательность была проявлена И. Л. Баскаковой в выборе экспериментальных приемов исследования внимания в разных видах интеллектуальной деятель-

⁴ См : Певзнер М. С. Дети олигофрены. М, 1958. * См.: Хомская Е. Д. Мозг и активация. М., 1972.

ности. Методики были подобраны так, что допускали возможность проведения не только индивидуальных, но и коллективных экспериментов. Это давало возможность собрать большой фактический материал. В целях сравнения с нормой эксперименты проводились не только с учащимися вспомогательных школ, но и с их здоровыми сверстниками.

В продолжение проведенных И. Л. Баскаковой исследований Б. И. Айзенберг провел остроумные эксперименты, выявившие возможность отсроченных умственных действий и сохранения замысла в уме. Он предлагал учащимся V и VIII классов вспомогательных школ (в условиях ассоциативного эксперимента) отвечать на заданное слово антонимом, но произносить его не сразу, а только тогда, когда экспериментатор произносил следующее слово. Таким образом, школьники должны были удерживать в уме свой ответ до произнесения экспериментатором следующего слова. В момент произнесения своего ответа (слова) учащимся надо было удерживать в уме следующее слово и подбирать к нему антоним. Была осуществлена тщательная статистическая обработка полученных данных. Она показала, что по мере обучения внимание улучшается. Умение сохранять некоторые данные в уме можно также рассматривать как один из показателей распределения внимания и самоконтроля.

Значительный интерес представляет выполненное С. В. Лиепи-ня исследование внимания. В ходе постепенно усложнявшихся индивидуальных экспериментов она установила зависимость продуктивности внимания от характера предлагавшихся испытуемым установок. Кроме того, в этом исследовании выявился разный объем и тип внимания у умственно отсталых детей с различной динамической организацией (возбудимые и тормозимые).

Несколько иной подход к недостаткам внимательности и возможности их преодоления был предложен П. Я. Гальпериным. Он не отрицает того, что одной из причин слабости внимания является неполноценность нервных процессов. Вместе с тем он рассматривает внимание как формирующийся навык.

П. Я. Гальперин и его сотрудница С. Л. Кобыльницкая исходят из такого понимания внимания, согласно которому оно представляет собой формирующийся навык самоконтроля. Согласно полученным ими материалам этот навык может быть сформирован в специально созданных для этого условиях. Указанный навык тесно связан с критичностью и самообладанием. В свете сказанного задача педагога и воспитателя состоит в том, чтобы приучить умственно отсталых детей проверять правильность собственных действий, следить за своей речью, перечитывать написанное и т. п.

С точки зрения рассматриваемой проблемы значительный интерес представляет собой недавно опубликованное исследование Н. С. Осиповой. Работа посвящена опыту формирования внимания у умственно отсталых детей. В основу развития внимания автором положена теория П. Я. Гальперина о поэтапном форми-

ровании умственных действий. В ходе экспериментального исследования у умственно отсталых школьников формировались навыки самоконтроля при чтении и письме.

Из полученных данных Н. С. Осипова¹ делает вывод о том, что невнимательность умственно отсталых школьников в процессе чтения и письма вовсе не обязательно является следствием нарушения корковой нейродинамики. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать. Несомненно, что это положение правильно. Работы в указанном направлении предстоит еще очень много.

Таким образом, нарушения внимания у детей, перенесших органическое поражение головного мозга, выражены довольно сильно. Тем более нет оснований применять максимум средств для воспитания у них навыка самоконтроля, т. е. умения произвольно действовать и проверять свои действия.

Вопросы и задание

1. В чем состоят особенности внимания умственно отсталых школьников?
2. В чем суть исследований И. Л. Баскаковой и С. В. Лие-пиня?
3. Можно ли развить внимание у умственно отсталых детей?
4. Расскажите о сути исследования, которое было проведено Н. С. Осиповой.

Литература

- Баскакова И. Л. Внимание школьников-олигофренов. М., 1982.
- Гальперин П. Я., Кобьльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.
- Лиепиня С. В. Сравнительные исследования объема внимания учащихся 1—3 классов вспомогательных и массовых школ.— В кн.: Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. М., 1976.
- Хомская Е. Д. Мозг и активация. М., 1972.

Глава 12. ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ УЧЕБНЫМИ И ТРУДОВЫМИ НАВЫКАМИ

Использование некоторых данных психологии для улучшения педагогического процесса.

Изучению того, какие трудности возникают у олигофренопедагогов при обучении умственно отсталых детей учебным и трудовым навыкам, посвящено большое количество работ. Строго говоря, обучение навыкам и умениям относится к предмету педа-

¹ См.: Осипова Н. С. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников.—В сб.: Управляемое формирование психических процессов. М., 1977.

гогики, а в отношении вспомогательных школ — к олигофрено-педагогике. Для того чтобы в этом убедиться, достаточно обратиться к капитальному труду М. Н. Перовой «Методика преподавания математики во вспомогательной школе» (М., 1978). В книге основательно анализируются основные трудности детей при усвоении счета. Кроме того, излагаются методические приемы обучения детей разным счетным умениям и навыкам. То же можно сказать и о трудах З. Н. Смирновой, А. В. Усвайской и многих других олигофренопедагогов.

Задача этой небольшой главы состоит в том, чтобы выяснить, какие данные психологии могут быть использованы олигофрено-педагогами в целях совершенствования обучения школьников учебным и трудовым навыкам.

В предыдущей главе уже указывалось на то, что очень продуктивна для использования разработанная советским психологом П. Я. Гальпериным теория поэтапного формирования умственных действий. Эта теория проста, эффективна при всех видах обучения. Одним из элементов этой теории является положение о большой роли первоначальной ориентировки в формировании новых действий.

В рамках этой теории Н. С. Пантиной¹ была выполнена интересная экспериментальная работа по формированию навыков правописания. В ее исследовании было показано, что если ребенок учится писать буквы в трехлинейной тетради с косыми линейками, да еще с расставленными в такой тетради точками соприкосновения элементов буквы с линейками, это дает поразительный эффект. Несколько замедленный темп первоначального обучения приводит к тому, что у детей вырабатывается хороший почерк и они в дальнейшем пишут быстрее.

В настоящее время таких трехлинейных тетрадок вообще не производят, а почерк у учащихся вспомогательных школ не отличается красотой. Между тем опыт указанного обучения навыку письма следовало бы использовать.

Необходимость тщательной, детальной отработки всех первоначальных элементов трудовых действий вытекает из практики воспитательной работы с учащимися. Так, например, подкупающе просто изложены этапы обучения умениям и навыкам в книге В. Ф. Мачихиной². Эту работу можно рассматривать как практическое руководство к работе воспитателя. Так, например, автор подробнейшим образом освещает порядок обучения детей многим бытовым умениям и навыкам — умывание, приготовление пищи и т. д. Важность этих описаний не только в их практической значимости (усвоение таких умений и навыков не менее значимо, чем овладение, например, картонажным делом для даль-

¹ См.: Пантина Н. С. Зависимость формирования навыка от типа ориентировки.—Вопросы психологии, 1957, № 4.

² См. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе. М, 1978.

нейшей жизни умственно отсталого ребенка), но и в их созвучии с теоретическими данными психологии: чем длительнее и более развернута ориентировочная основа первоначальных действий, тем легче и успешнее их выполнение в дальнейшем.

Много ценнейшего материала относительно формирования трудовых умений и навыков содержится в исследованиях Г. М. Дульнева, его сотрудников и учеников.

Основной линией исследования Г. М. Дульнева, как совершенно справедливо указано в статье В. М. Синева¹, явился анализ трудового обучения как коррекционного пути развития личности учащихся вспомогательных школ. В книге содержится подробный анализ трудовых умений и навыков. Так, например, им рассматриваются вопросы использования контрольных измерений в процессе изготовления изделий и особенности формирования рабочих движений.

Можно дополнить данные Г. М. Дульнева замечанием о роли содружественных движений правой и левой руки. Предполагается, что среди учащихся вспомогательных школ детей с остаточными явлениями гемипарезов нет. Но они встречаются. И таким детям, у которых одна рука слабее другой, полезна работа в столярной мастерской или в слесарной мастерской, так как при содружественной работе двух рук (при строгании, опилке и т. д.) слабая рука крепнет, становится сильнее. Следующее небольшое дополнение относится к распределению учеников по разным мастерским. Среди учащихся встречается немало детей с плохой моторикой (неловкими слабыми движениями). В какую мастерскую такого школьника направить? Иногда предполагают, что ему будет легче работать в швейной или переплетной—там требуется меньше силы. Это неверно. Такому школьнику лучше работать в столярной или слесарной мастерской: там лучше будет развиваться его моторика. Это полезно, даже если труд в такой мастерской не станет профессией школьника в будущем. Разумеется, решение о том, в какой именно мастерской обучаться школьнику, требует индивидуального подхода, но соображения о том, какой труд полезнее для коррекции, должны быть учтены. Следует согласиться с мнением большинства олигофренопедагогов, что полезнее всего труд сельскохозяйственный.

В работе Б. И. Пинского² дан анализ данных экспериментального изучения достижений и неудач умственно отсталых детей при выполнении ими различных видов познавательной и трудовой деятельности. Изучались условия, способствующие успешному выполнению разных видов деятельности, а также причины нарушения целенаправленности действий.

На основании анализа полученных экспериментальных данных Б. И. Пинский пришел к следующим выводам. При выполнении

¹ См.: Синева В. Н Развитие Г. М. Дульневой теории коррекционной работы во вспомогательной школе—Дефектология, 1979, № 1, с. 48.

* См.: Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М, 1962, с 225—266.

конструктивных заданий умственно отсталые дети плохо ориентируются в задаче, теряются; встречаясь с трудностями, не проверяют результаты своих действий, не соотносят их с образцами.

•''' Вместо предложенной им задачи они часто решают более простую задачу.

Выполняя какую-либо работу, умственно отсталые дети руководствуются ближайшими мотивами; руководствоваться отдаленными мотивами они могут лишь с трудом. Поэтому действия, ^ которые направлены на выполнение конкретного изделия, выполняются ими охотнее и лучше, чем познавательные.

Помимо интересного анализа строения деятельности умственно отсталых детей, в исследовании Б. И. Пинского содержатся ценные указания относительно способов и приемов, способствующих повышению качества их учебной и трудовой деятельности. Намечена также зависимость произвольности и целенаправленности действий умственно отсталых детей от уровня развития их потребностей.

Вопрос и задание

1. Какие затруднения возникают у учеников вспомогательной школы при овладении трудовыми навыками?
2. Расскажите об особенностях формирования навыков у умственно отсталых учащихся на первом этапе.

Литература

- Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1969.
Мах и а В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе. М., 1978.
Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности. М., 1962, с. 225—226

Часть III

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Глава 13. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ошибочность теории моральной дефективности умственно отсталых детей. Значение правильного формирования потребностей.

Под развией человеческой личностью подразумевают обычно личность, обладающую определенным мировоззрением, осознающую свое место в обществе, свои жизненные цели, умеющую самостоятельно действовать для реализации этих целей. Поэтому вопросы формирования мировоззрения, самосознания и самостоятельности имеют большое значение в воспитании личности.

Не всякий человек является личностью. Новорожденный младенец—это уже человек, но отнюдь еще не личность. Нельзя также считать личностью ребенка-идиота. В глубокой старости люди остаются личностями, но если старость какого-либо человека сопровождается атрофией либо иным поражением головного мозга, он может и перестать быть личностью.

Личностью человек становится (и остается) по мере того, как он начинает (или сохраняет возможность) отдавать себе отчет в том, что делает, и может руководить своими действиями. Эта формула характеризует зрелую, полноценную личность. Личность формируйся постепенно.

Проблема формирования личности умственно отсталого ребенка относится к числу наименее разработанных. Поэтому она будет отражена в данной части книги в той мере, в какой это возможно на данном этапе развития этой особенно сложной области.

В вопросах, относящихся к формированию личности ребенка, советская психология руководствуется марксистско-ленинской концепцией личности. Сущность этой концепции состоит в том, что личность формируется под влиянием тех общественных отношений, той общественной среды, в которой происходит развитие ребенка, т. е. под влиянием воспитания в самом широком смысле этого слова, организованной взрослыми собственной деятельности ребенка.

Ставшее крылатым выражение К. Маркса, что «личность— это совокупность общественных отношений», конкретизировалось

во многих советских психологических исследованиях, показавших, как на разных этапах формирования личности «взрослые люди Цдвоят ребенка в мир социальной действительности» (Л. И. Бо-Щдювич, 1968), как складывается у ребенка под влиянием «социальной ситуации» его развития определенная система мотивов и потребностей.

¹ Из этой концепции, естественно, не следует, что врожденные биологические особенности организма ребенка не оказывают влияния на свойства его личности. Оказывают, но отнюдь не предопределяют ее развитие. Известный советский психолог С. Л. Ру-Уи-Эйнштейн, разъясняя свою теорию, согласно которой всякие внешние воздействия действуют на человека опосредствованно, через "внутренние условия, пишет, что «важный физиологический компонент этих внутренних условий составляют свойства нервной системы»¹.

[^] Следовательно, хотя состояние и свойства нервной системы входят составным элементом в комплекс условий, от которых зависит полноценное развитие личности ребенка, их не следует рассматривать как определяющие развитие личности. Определяют развитие личности ребенка общественные условия его воспитания, конкретная историческая среда, в которой он развивается, его образ жизни.

Этими положениями теории личности, разрабатываемые советскими психологами, существенно отличаются от некоторых зарубежных концепций, рассматривающих личность и характер ребенка как прямое следствие его конституциональных, наследуемых свойств.

Это краткое напоминание принципиальных положений общей психологии необходимо для того, чтобы понять, как формируется

•• личность умственно отсталого ребенка.

Именно в этом последнем вопросе особенно остро выступают некоторые идеологические противоречия. Умственно отсталые дети в связи со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, в младшем школьном возрасте носят довольно поверхностный характер. Они узнают правила нашей морали от учителей, от родителей, из книг, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами либо воспользоваться ими в привычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях. Поэтому и случается, что умственно отсталые дети по неразумению либо по неустойчивости

*(.. нравственных понятий из-за внушаемости поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия. Рассмотрим причины » этого.

¹ Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959, с. 117.

В некоторых странах обучение умственно отсталых не является обязательным. В других оно может быть фактически реализовано лишь состоятельными родителями. В этих условиях дебилы, лишенные обучения и трудовой подготовки, нередко составляют основной процент правонарушителей. Преступные элементы этих стран, пользуясь умственной и личностной незрелостью умственно отсталых детей, превращают их в исполнителей своих преступных замыслов. Такого рода преступные организации, которые используют в своих целях детей и калек, были описаны еще Ч. Диккенсом и Б. Брехтом. Хотя авторы и не подчеркивали умственной неполноценности втянутых в эти организации детей, очевидно, что они составляют там большой процент.

О том, что большое количество умственно отсталых и вообще психически неполноценных детей оказывается в числе правонарушителей, можно узнать и из сухих сводок, которые публикуются в капиталистических странах.

Из таких фактов некоторые авторы, сочувствующие ломбро-лианскому направлению, делали неправильные выводы об особой моральной дефективности части умственно отсталых детей, т. е. об их врожденной склонности к антисоциальному, аморальному поведению. Это совершенно неправильные взгляды. Никакие мозговые заболевания не могут быть причиной возникновения антисоциальных, аморальных склонностей. Ребенок, который под влиянием тяжелой болезни нарушает правила общественного порядка, действует так либо потому, что он вообще неправильно понимает окружающую его обстановку, либо потому, что не может руководить своими поступками, но не потому, что болезнь заставляет его действовать именно вопреки правилам общественного порядка. Не болезнь является причиной антисоциальных, аморальных действий умственно отсталых детей, а та среда, в которой живет и развивается ребенок.

В Советском Союзе закон о всеобщем обучении распространяется и на больных детей. В нашей стране все без исключения дебилы (а также и некоторые имбецилы) обучаются во вспомогательных школах. Принцип всеобщего обучения в нашей стране не только провозглашается, но и фактически обеспечивается наличием необходимого количества вспомогательных школ и бесплатностью обучения. Некоторые категории умственно отсталых живут и воспитываются в специальных интернатах. Таким образом, все без исключения умственно отсталые дети получают в нашей стране необходимое им общее образование и подготовку к трудовой деятельности. Результатом этого является положительное развитие личности подавляющего большинства умственно отсталых детей.

Вспомогательная школа много делает в смысле подготовки своих воспитанников к труду в сфере материального производства. При этом уделяется существенное внимание и вопросам правильной профессиональной ориентации учащихся.

• Советский психиатр Т. И. Гольдовская с сотрудниками пред-

приняла катamnестическое исследование группы людей, проживающих в одном из районов Москвы, которые направлялись во вспомогательные школы 20—30 лет тому назад. Оказалось, что почти все эти люди трудоустроены, обеспечивают свои семьи, живут нормальной жизнью. Профессии, которыми они овладели, дают им возможность быть полезными членами общества и семьи. Тщательное психиатрическое исследование выявило наличие у них ряда различных недостатков и особенностей психической деятельности, однако никакой моральной личностной дефективности при этом констатировано не было. Эти данные типичны. Учащиеся, воспитывавшиеся в наших вспомогательных школах, после их окончания оказываются в основном в моральном отношении положительно развитыми людьми. Не следует, однако, думать, что это происходит само собой только потому, что дети становятся старше и разумнее.

Правильное воспитание и обучение умственно отсталых учащихся в благоприятных социальных условиях дает возможность не только сформировать у них правильное мировоззрение, но и сделать его достаточно устойчивым. Учитель может добиться того, чтобы убеждения учащихся, несмотря на некоторую, неизбежную на первых порах, ограниченность, соответствовали по содержанию основным нормам коммунистической морали.

Недоразвитие или неправильное развитие характера, воли и других высших психических функций, как указывал Л. С. Выготский, довольно частое, но не обязательное вторичное осложнение при умственной отсталости. Следовательно, для того чтобы по возможности избежать этого осложнения, нужно осуществлять специальные мероприятия, вести специальную кропотливую работу. Воспитывать этих детей, формировать их личность в правильном направлении довольно трудно. Адекватное развитие личности учащихся в наших вспомогательных школах является результатом напряженного и вдумчивого педагогического труда учителей этих школ. Будущему педагогу следует с самого начала ознакомиться с важнейшей психологической задачей, которая возникает в связи с формированием личности таких детей, им нужно также иметь представление об особенностях умственно отсталых детей, затрудняющих процесс формирования их личности.

Одна из трудных, но важных задач — развитие у умственно отсталых детей высших культурных потребностей. Надо сказать, что эта задача встает и при воспитании психически полноценных детей. Для того чтобы прививаемые взрослыми моральные нормы и нравственные представления стали прочными убеждениями, необходимо, чтобы эти нормы и представления нашли опору в личных духовных потребностях школьника.

При формировании личности нормальных школьников многое (но далеко не все) может быть достигнуто за счет словесных объяснений, ознакомления с эмоционально воздействующими произведениями искусства и т. п. Такие пути менее продуктивны, когда речь идет об умственно отсталых детях. Воспитывать, формиро-

вать личность умственно отсталого ребенка значительно труднее. Здесь требуется затрата большего времени и труда. Трудности их воспитания обусловлены не только недоразвитием мышления, но и дисгармоническим ростом потребностей.

При нормальном развитии личности здорового ребенка его потребности в условиях правильного воспитания растут и усложняются, образуя сложную, взаимосвязанную иерархию. Не только развиваются и все более «очеловечиваются» элементарные органические потребности, но формируются и усложняются разнообразные культурные специфически человеческие потребности. Возникают интересы и потребности познавательного характера: ребенок хочет овладевать знаниями, читать книги, слушать музыку, любоваться природой, произведениями искусства.

Наиболее сложными человеческими потребностями, формируемыми в наших школах, являются такие, как потребность в положительной общественной оценке, в уважении со стороны коллектива, в полезном обществе творческом труде, в самоуважении, т. е. в переживании своей деятельности как соответствующей принятым нравственным нормам. Сложная иерархия потребностей нормально развивающегося ребенка представлена в исследовании советского психолога Л. И. Божович.

Иначе обстоит дело с развитием высших потребностей у умственно отсталых детей.

Один из классиков олигофренопедагогики — Э. Сеген писал, что умственно отсталый ребенок, не прошедший школы специального обучения и воспитания, ничего «не знает», «не может» и «не хочет». При этом он придавал главное значение последнему, т. е. отсутствию каких-либо хотений, стремлений, потребностей. Он считал, что умственно отсталый ребенок, возможно, многое смог бы и узнал бы, если бы только захотел, но вся беда в этой слабости побуждений (в отсутствии духовных интересов и потребностей, как сказали бы мы сейчас). Характеризуя облик умственно отсталых школьников, профессор Л. В. Занков также обращает внимание на то, что у многих из них крайне мало развита любопытность, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности.

Слабость побуждений умственно отсталых детей неравномерна. Элементарные органические потребности у большинства умственно отсталых детей совершенно адекватны, и их побудительная сила с годами все увеличивается.

Больше того, вследствие слабости корковой деятельности либо чрезмерной возбудимости подкорковых образований головного мозга (нередко это встречается в сочетании) у ряда детей, обучающихся во вспомогательных школах, наблюдается повышенная расторможенность влечений. Их аппетит или жажда отличаются неумеренностью и безудержностью; так же безудержны могут быть развившиеся (при неблагоприятных условиях) преждевременно сексуальные устремления. В медицине еще являются спорными вопросы о том, возникают ли эти последние сами по себе,

результате биологических сдвигов, либо они приобретают неодолимую власть над ребенком только тогда, когда оказывается кем-то или чем-то преждевременно пробуждены. Но как бы • ни было, формирование личности ребенка при таком соотношении его познавательных интересов и потребностей, с одной стороны, и элементарных органических побуждений — с другой, представляется делом исключительной трудности. Даже если не наблюдается расторможенности влечений, а только замедленное и затрудненное развитие духовных потребностей, следует говорить о дисгармоничном развитии потребностей. Именно эта дисгармоничность, иначе говоря, непропорциональное развитие потребностей представляет собой ключ к пониманию особенностей и трудностей развития личности умственно отсталого ребенка.

^ Существенное влияние на развитие личности оказывает формирование ее направленности. Понятие «направленность личности» было введено известным советским психологом С. Л. Рубинштейном. Понятие это расшифровывается как характеристика основных интересов, потребностей, склонностей, устремлений человека. К чему стремится ученик, заканчивающий вспомогательную школу: хочет ли он работать, читать, заниматься спортом, либо главные его устремления состоят в желании развлекаться, ^ потреблять то, что могут дать ему родители и государство?

Между названными крайними полюсами направленности существует, разумеется, множество переходных вариантов. Однако - главным остается все же вопрос о том, чего хочет, к чему стремится юноша или девушка.

Особая острота этого вопроса в отношении учеников вспомогательной школы очевидна. Эти выпускники могут стать полноценными трудящимися, полезными членами нашего общества. **Как** правило, происходит именно так. Однако случается, что вследствие плохой ориентировки в окружающих людях и обстоятельствах, а также под влиянием ряда других факторов они начинают свой трудовой путь неудачно.

Рассмотрим этот круг вопросов в свете исследований, посвященных изучению направленности личности умственно отсталых.

Непосредственно этому вопросу посвящены работы Л. Н. Поперечной. Она длительно прослеживала судьбу подростков, перенесших в раннем возрасте органические поражения головного мозга. Ею были изучены две группы. В первую группу вошли те ученики-подростки массовой школы, которых в свое время врачи ^ и педагоги рекомендовали перевести во вспомогательную школу. Такой их совет был обусловлен тем, что у всех этих учащихся ^ Имели место выраженные явления церебрастении. Родители категорически воспротивились идее такого перевода. В результате Дети остались в стенах массовой школы, что, как мы увидим дальше, ни к чему хорошему не привело.

Ко второй группе были отнесены те, кто перенес более тяжелые поражения головного мозга, вызвавшие умственную отста-

лость. Отнесенные к этой группе дети обучались во вспомогательных школах.

Полученные спустя шесть лет катamnестические сведения обнаружили следующее. Вошедшие в первую группу длительно не успевали в массовых школах. Во время пребывания в этой школе у них развивались невротические и психопатоподобные состояния. Очень многие из них самовольно бросали школу, бездельничали. Неуспеваемость в основной для них деятельности, т. е. в учебной, мешала развитию познавательных интересов и потребностей. Они не испытывали желания читать, не проявляли склонности заниматься общественной деятельностью, к самовоспитанию. Многие из них охотно поступали в производственно-технические училища или просто на какую-нибудь работу, но при малейших затруднениях меняли место работы, бросали ПТУ. В дальнейшем они часто сбивались на путь асоциального поведения, попадали под наблюдение милиции либо оказывались в исправительно-трудовых колониях. Среди этих неблагополучных по своей направленности юношей и девушек оказывались и дети трудолюбивых, положительных родителей, проявлявших большую заботу о будущем своих детей. Ссылки абсолютно всех родителей на дурное влияние товарищей не были убедительны, так как плохие товарищи влияли не на всех, а только на некоторых.

По данным этого исследования, решающую роль в возникновении отрицательной направленности личности у первой группы юношей и девушек сыграла длительная неуспеваемость в школе, т. е. неуспех в основном виде деятельности. Во второй группе— выпускников вспомогательных школ—оказалось (по данным отдаленного катamnеза) гораздо больше юношей и девушек с положительной направленностью личности. Они работали, самостоятельно жили, даже строили собственные семьи.

Указанные данные совпадают с наблюдениями Г. И. Гольдовской, В. Ю. Карвялиса и многих других, изучавших катamnез учеников вспомогательных школ.

Л. Н. Поперечная описывает такую стойкую положительную направленность личности даже у тех, кто после окончания школы-интерната вынужден был жить в одной квартире со своими родителями-алкоголиками. Она объясняет моральную стойкость этих молодых людей тем, что их успехи в учебной и трудовой деятельности способствовали формированию положительных интересов и ценностей, т. е. положительной направленности личности.

Это исследование является убедительным подтверждением правильности теории психологов, писавших, что личность человека формируется в его деятельности (С. Л. Рубинштейн, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, Л. Сэв).

Трудовое воспитание следует рассматривать как важнейший фактор формирования личности. Это положение относится ко всем детям и подросткам. По отношению к детям с неполноценной либо ослабленной нервной системой труд представляет собой также и весьма значительное корригирующее восстановительное

средство. Обучение какой-либо профессии—одна из важнейших задач вспомогательной школы. Однако мастеров трудового обучения, которые могли бы не только обучать той или иной специальности, но и одновременно использовать возможности труда для корригирующего формирования личности, пока мало. Необходима подготовка учителей труда—дефектологов. Труд способствует развитию критичности детей, укреплению навыков само-Нт контроля и повышению самооценки. В процессе изготовления ка-Д¹¹ кой-либо вещи (табуретка, ботинки, платье, переплет книги) ^ школьник видит свои достижения и замечает свои ошибки. Успеш-~- ное изготовление вещи укрепляет веру в собственные возможно-' сти. Самостоятельное изготовление вещей способствует развитию положительной направленности личности школьника.

Все особенности этого корригирующего влияния труда на личность умственно отсталого ребенка всесторонним образом отражены в книге Г. М. Дульнева «Основы трудового обучения во вспомогательной школе» (М., 1969). Автор справедливо отмечает, что вопрос о формировании личностных качеств у умственно отсталых школьников в процессе трудового обучения еще не был предметом специального систематического изучения. Г. М. Дульнев особенно подчеркивает следующее. Зависимость развития познавательных процессов от обучения является почти общепризнанной. Вместе с тем особенности эмоционально-волевой сферы многие авторы ошибочно рассматривают как изначально данные, т. е. биологически предопределенные.

Г. М. Дульнев дополняет мысль Л. С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта. Л. С. Выготский утверждал, что в процессе развития ребенка меняется не только строение интеллекта и аффекта, но и отношение между ними. Г. М. Дульнев указывает на то, что отношения между интеллектом и аффектом меняются в зависимости от содержания и степени сложности выполняемой ребенком деятельности.

Эти важные соображения Г. М. Дульнева не потеряли своей актуальности. Некоторые исследователи до сих пор рассматривают особенности эмоционально-волевой сферы детей как врожденные, т. е. биологически обусловленные. До сих пор не всеми - учитывается зависимость этих эмоциональных и волевых проявлений от выполняемой детьми трудовой деятельности.

На основе конкретных фактов и наблюдений Г. М. Дульнев показывает, как формируется в труде целенаправленность и самостоятельность. Возможность сделать вещь привлекает, захватывает школьника. Более трудно, но еще более значимо, воспитание таких качеств, как критичность и самоконтроль. Когда ученик вспомогательной школы получает плохую отметку за неправильно решенную задачу или ошибки в диктанте, он не всегда . убежден в том, что эта плохая оценка справедлива Но когда ученик обнаруживает дефект в сделанной им вещи,— это сразу дает ему представление о допущенной ошибке и побуждает в дальней-", шем более внимательно следить за ходом своих действий.

В процессе труда лучше проявляются предусмотрительность и самоконтроль. Когда же, наконец, удается сделать нужную вещь правильно, ученик испытывает огромное удовлетворение. Так зарождается чувство собственного достоинства даже у ранее совсем неуверенного в себе ребенка.

Книга Г. М. Дульнева должна быть хорошо изучена будущими учителями вспомогательных школ.

И, наконец, большое значение для формирования личности имеет коллектив, в котором она развивается.

Выше уже приводилось суждение Л. И. Божович о том, что личность, формируясь под влиянием окружающей действительности, становится все более независимой от непосредственного влияния ситуационной ситуации. Так, например, зрелый и сознательный юноша, оказавшись в дурной компании, не даст себя уговорить пойти на аморальное действие. Однако зрелой и сознательной личностью этот человек не родился, а стал под влиянием всего своего образа жизни в семье, школе, среди друзей по трудовой деятельности.

Вопрос о влиянии коллектива на развитие личности учеников вспомогательной школы изучался Н. Л. Коломинским¹. Он воспользовался социометрической методикой, о которой известно из курса общей психологии.

Детей спрашивали о том, с кем бы они больше всего хотели сидеть за одной партой (или кому хотели бы подарить красочную открытку). Выявлялись дети, которых больше всего предпочитают в классе («звезды»), промежуточные типы и типы так называемых «отверженных», т. е. таких, с кем никто не хотел бы сидеть за одной партой и, кому никто не хотел бы подарить картинку.

Н. Л. Коломинский не ограничился выявлением взаимоотношений учащихся в разных классах (что само по себе важно для каждого учителя-олигофренопедагога), но постарался выявить, какие именно ценности стоят за выбором товарищей. Иначе говоря, чем привлекателен тот школьник, которого выбрали, предпочли соученики. Это позволило ему сформулировать (схематично, разумеется) стадии развития коллектива по уровню.

Мало изучен вопрос о роли первичного коллектива семьи в формировании личности умственно отсталого ребенка. Дело не только в том, насколько успешно семья формировала у него навыки и привычки. Трудно понять, насколько велико горе, которое испытывают родители, когда выясняется (сразу или постепенно), что у них родился неполноценный ребенок. Это хроническая мучительная боль. Рождение такого ребенка меняет динамику внутрисемейных отношений. При низкой душевной культуре одного

¹ См.: Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательных школ. Киев, 1978.

Из супругов случается и так, что семья распадается и вся тяжесть забот и забот падает на плечи одного из них, а то и вовсе бабушки или дедушки. Вот эта длительная семейная драма влияет на формирование личности умственно отсталого ребенка, даже если он воспитывается в интернате. Очень важная работа, ведущаяся в Югославии и некоторых других странах, описана в статье А. Борич. Психолог Т. В. Дембо специально писала о той особой деликатности, которую необходимо проявлять психоневрологу или педагогу в беседе с родителями психически неполноценного ребенка, о недопустимости грубо пессимистически высказываться по его будущему.

Таким образом, формирование личностных качеств ученика вспомогательной школы, так же как и любого иного ребенка происходит в онтогенезе. Огромную роль в воспитании играет общение ребенка к посильному труду. Важнейшая роль в воспитании принадлежит коллективу, в котором ребенок развивается. Речь идет о семейном, школьном и трудовом коллективах.

В последующих главах мы рассмотрим подробно отдельные стороны (или элементы) личностного развития.

Задания

1. Назовите возможные причины неправильного развития личности умственно отсталых детей.
2. Произведите критический анализ теории так называемой «моральной дефективности».
3. Раскройте вопрос о дисгармоничном развитии потребностей у умственно отсталых детей.
4. Расскажите о направленности личности умственно отсталых школьников.

Литература

- Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976, с. 39—69, гл. II.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968, с. 420—447.
- Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. М., 1971.
- Карвялис В. Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ Литовской ССР.—Дефектология, 1973, № 6. — Поперечная Л. Н., Рубинштейн С. Я. О некоторых причинах неправильного развития личности подростков, перенесших органическое поражение центральной нервной системы, и мерах профилактики. Методические рекомендации. М., 1973.
- Рубинштейн С. Я. Пути и принципы развития психологии. М., 1959, с. 116—137.
- Шиф Ж. И., Петрова В. Г., Головина Т. Н. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. М., 1980, т. I.

¹ См.: Борич А. Семья с умственно отсталым ребенком.—Дефектология, 1979, № 5.

Глава 14. ОСОБЕННОСТИ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДЕТЕЙ

Недостаток инициативы. Безудержность побуждений. Внушаемость и упрямство. Особенности мотивов.

В совокупности психических черт личности важнейшей является воля, которая проявляется в сознательных, целенаправленных действиях. Воля формируется и проявляется в определенных конкретно-исторических условиях в процессе разнообразной деятельности. Опираясь на данные науки, учителя вспомогательных школ формируют у учащихся волю в соответствии с целями и задачами нашего воспитания.

С точки зрения советских психологов, проблема воли—это прежде всего вопрос о содержании воли, о том, какие мотивы и цели являются определяющими. В связи с этим должен рассматриваться вопрос о ее строении. Воспитание воли у нормальных детей—сложный и длительный процесс. Воспитание воли у умственно отсталых детей представляется делом еще более долгим и трудным, что объясняется особенностями их развития. Умелый, терпеливый подход к умственно отсталым детям, осуществляемый в советских вспомогательных школах, позволяет в определенных пределах развить их волевые качества.

Многие авторы отмечают недостаток инициативы у умственно отсталых детей, неумение руководить своими действиями, неумение действовать в соответствии со сколько-нибудь отдаленными целями.

Примеры безволия умственно отсталых детей широко представлены в литературе и хорошо известны каждому учителю. Ребенку нужно пришить оторвавшуюся пуговицу. Но он не делает этого, если под рукой нет иголки и нитки. Проявить инициативу ему трудно. Трудно решить задачу—ребенок идет в школу, не приготовив урока. Соседский мальчик позвал на рынок—ребенок не пошел в школу, хотя отлично знал, что пропускать занятия нельзя. Подчинить свое поведение определенной задаче он не может. Такого рода безвольное поведение может наблюдаться и у нормальных детей. Однако оно выражено заметно у умственно отсталого ребенка.

Л. С. Выготский в столь большой мере разделял идею Сегена о значении слабости побуждений, что, присоединяясь к нему, писал, что «именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка».

Несамостоятельность, безынициативность, неумение руководить своими действиями, неумение преодолевать малейшие препятствия, противостоять любым искушениям или воздействиям сочетаются, однако, с признаками противоположного свойства.

Так, например, оказывается, что, если умственно отсталому

ребенку очень захотелось получить вопреки порядку какую-либо дополнительную порцию особенно вкусного сладкого блюда, он проявляет достаточную настойчивость и целеустремленность, обнаруживает умение преодолеть известные трудности и даже некоторую опосредованность, обдуманность поведения.

Такая же обдуманность, даже неожиданная для воспитателя хитрость, т. е. опосредованность поведения, может быть проявлена при необходимости скрыть проступок или добиться удовлетворения каких-либо эгоистических интересов. Многим воспитателям известно, что выпускники вспомогательных школ нередко проявляют достаточную целенаправленность действий, добиваясь необоснованного увеличения заработка, и неплохо ориентируются и действуют в конкретных бытовых условиях. Г. Е. Сухарева пишет. «При легкой степени умственной отсталости эти больные относительно неплохо разбираются в практических вопросах, очень заинтересованы в вопросах своего жизнеустройства, хорошо учитывают особенности данной конкретной ситуации и неплохо приеосабливаются к ней»¹.

Следовательно, слабость воли обнаруживается у умственно отсталых не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает лишь в тех случаях, когда дети знают, как надо действовать, но при этом не испытывают в этом потребности.

Такие же резкие контрасты наблюдаются и тогда, когда речь идет о других показателях воли. Так, например, при обычной вялости и безынициативности поведения можно наблюдать внешне противоположные им безудержность, непреодолимость отдельных желаний.

Умственно отсталый ребенок часто не в состоянии отказаться от чего-либо непосредственно желаемого даже ради более важного и привлекательного, но далекого. Отдаленные во времени блага или горести оказываются немощными, бледными тенями рядом с непосредственно близкими и хотя бы ничтожными удовольствиями или лишениями.

И наконец, те же контрасты наблюдаются у умственно отсталого ребенка в его отношении к воздействиям со стороны окружающих людей. На первый план выступает внушаемость, некритическое восприятие указаний и советов окружающих людей, отсутствие попытки проверить, сопоставить эти указания и советы с собственными интересами и склонностями. Умственно отсталого ребенка легко подговорить обидеть свою любимую младшую сестренку, испортить, сломать какую-нибудь нужную в доме вещь. Нередко его подговаривают сказать какую-нибудь глупость или дерзость учителю, рассмешить класс во время урока и т. д. И наряду с этим те же дети в отношении отдельных указаний со стороны окружающих могут проявить необычайное упрямство, дли-

¹ Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрений) М, 1965, т III, с. 28.

тельное бессмысленное сопротивление разумным доводам, непреодолимое стремление сделать наперекор тому, о чем их просят.

Все эти мнимые контрасты проявлений воли (безынициативность и безудержность, внушаемость и упрямство и т. п.) есть выражение незрелости личности.

Сущностью этой незрелости является, конечно, все то же недоразвитие духовных потребностей. Все те требования, которые общество предъявляет ребенку определенного возраста, известны ученику вспомогательной школы от учителя и других воспитателей, но они *еще не превратились* в его собственные потребности, интересы, устремления. Поэтому они и выполняются без напряжения и волевых усилий. Мотивы учебных, трудовых и других действий заданы ученику учителем, ребенок их знает (и то не слишком глубоко), но они не превратились в его собственные действенные мотивы, вытекающие из потребностей и их осознания.

Незрелость личности, неразвитость самообладания и разумной переработки текущих внешних впечатлений приводят к обилию примитивных, непосредственных реакций на внешние впечатления. Кречмер называл такими примитивными реакциями всякие импульсивные, мгновенно возникающие действия в ответ на какое-либо воздействие внешней обстановки, которые как бы минуя высшую сферу личности, не подчинены ее подлинным отношениям и установкам.

Так, например, ребенок импульсивно хватается привлекательную для него вещь, не задумываясь над тем, можно ли это сделать;

импульсивно бросается бежать, испугавшись чего-либо, и при этом не отдает себе отчета в том, спасет ли его бегство от опасности.

Л. С. Выготский относит к примитивным реакциям как простой, совершающийся без задержки разряд сильных аффектов, который называет взрывной реакцией (вспышки гнева), так и «короткие замыкания», при которых аффективные импульсы, как бы обходя целостную личность, непосредственно переходят в неадекватное действие (например, поджог дома соседей после получения плохой отметки; побег из дому из-за тревоги за жизнь заболевшей бабушки). Л. С. Выготский писал: «...примитивная реакция есть реакция, обошедшая личность, следовательно, в ней проявляется недоразвитие личности»¹.

Общим радикалом всех этих многообразных проявлений незрелости личности применительно к волевым качествам является подвластность ребенка непосредственным воздействиям окружающей ситуации либо собственным аффективным импульсам, а следовательно, отсутствие самостоятельной личностной переработки этих воздействий с позиции собственных убеждений и духовных потребностей.

¹ Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983, т. 5, с. 280.

Следует сопоставить с этим данные Л. И. Божович. Она пишет, что личность человека формируется на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения; будучи сформированной, она освобождается от непосредственного подчинения отрицательным влияниям окружающей среды.

Иными словами, хотя личность ребенка есть продукт воспитания, она приобретает на определенном уровне развития известную независимость. Собственные потребности и интересы, принятые личностью образцы поведения, ставшие внутренне принятой нормой, дают человеку возможность противостоять случайным, хотя бы и сильным воздействиям. Ребенок, ставший личностью, может критически преодолеть как случайные дурные влияния, так и собственные мимолетные эгоистические или низменные побуждения. Именно этой самостоятельности, или, иначе формулируя, зрелости личности, длительные годы не хватает умственно отсталым детям.

Исследований, посвященных анализу признаков соответственной возрасту зрелости личности здоровых и умственно отсталых детей, почти нет. Тем больший интерес представляет исследование произвольности поведения и особенностей личностных мотивов у умственно отсталых детей, выполненное И. М. Соловьевым. Методика, которой пользовался И. М. Соловьев, была разработана сотрудницей Курта Левина—А. Карстен под названием «Психическое пресыщение». Ребенку (в опытах А. Карстен — взрослому) предлагают легкую, не имеющую самостоятельного смысла длительную монотонную работу. Дается инструкция:

«Постарайся сделать как можно больше, так много, как только сможешь. Но когда тебе уже больше не захочется работать, скажи, и мы сейчас же кончим». Можно предлагать ставить черточки, зачеркивать фигурки и т. д. И. М. Соловьев предлагал детям ставить точки внутри множества расположенных рядами кружков, или, точнее, ноликов.

В процессе выполнения такой работы у детей возникает борьба мотивов. Лишенная смысла работа очень быстро надоедает ребенку. В результате наступает описанное А. Карстен «психическое насыщение ею», возникает желание прекратить ее. Но инструкция, а главное, безмолвно сидящий экспериментатор становятся источником других мотивов: работу нужно продолжать, ее неудобно бросить, ее нужно выполнять дальше из уважения к экспериментатору.

Борьба этих мотивов приводит к тому, что дети начинают все чаще и чаще делать паузы в работе, прибегают к множеству разнообразных вариаций порядка своей работы. В исследовании И. М. Соловьева дано яркое, почти художественное описание конфликтного, противоречивого поведения детей. Поскольку эта

¹ Соловьев-Элпидинский И. М. О так называемом «психическом насыщении» и его особенностях у умственно отсталых детей—В сб. Умственно отсталый ребенок М, 1935

работа опубликована очень давно и потому не каждому ее удастся прочесть, мы приведем выдержки из описания поведения олигофренов во время этого опыта.

«Испытуемый охотно принимается за работу... Усердно и с воодушевлением ставит он точки в кружки, не обращая ни малейшего внимания на окружающее... Но вот проходит некоторое время, и он начинает отрываться от работы. Его начинают интересовать обстановка комнаты, предметы на столе, вид в окно, и он время от времени поглядывает по сторонам... Беспокойные действия становятся чаще: ребенок вертит карандашом, чешет голову... стучит ногами. Некоторые встают со стула и работают стоя, становятся на стул коленями и т. д. Из интересной и привлекательной деятельность мало-помалу становилась безразличной, затем неинтересной, неприятной и даже невыносимой: ребенок стремился от нее отделаться».

Но тенденции прекратить надоевшую работу мешает инструкция и отношение к экспериментатору. Противоположно действующие мотивы также влияют на деятельность ребенка, мешают ему прекратить работу.

«Но если невозможно, неудобно, неприятно совсем отказаться от работы, то гораздо легче освободиться от нее на короткое время».

Так возникают, становятся все более частыми и длительными паузы в работе. Конфликт мотивов, а главное, пресыщение работой приводят к всевозможным вариациям ее качества. Дети начинают ставить точки не по рядам, а в самых разных направлениях, вместо точек проводят различные по направлению черточки, перечеркивают кружки, пропускают некоторые и, наконец, пытаются одной длинной поперечной чертой перечеркнуть кружки всего ряда. «Вариации представляют собой прикрытые, более тонкие «уходы» от наскучившей работы...»

По мере того как работа продолжается, меняются (по-разному у разных детей) ее скорость, качество.

Указанные выше изменения происходят в той или иной мере у всех.

Поведение нормальных испытуемых в опыте на «пресыщение» характеризуется разнообразием самостоятельно продуцируемых дополнительных мотивов деятельности. Так, например, взрослый решает работать возможно дольше, чтобы проверить терпение самого экспериментатора; здоровый школьник пытается проверить свое собственное терпение, работать дольше, чем другие ученики класса, и т. д.

В исследовании И. М. Соловьева показана слабость этих социальных личностных мотивов у глубоко отсталых детей.

«Деятельность прекращается немедленно после того, как работа сама по себе уже не привлекает ребенка... Недостаточность умения владеть своим поведением лишает имбецила возможности находить новые мотивы для выполнения деятельности... Побуждений... вытекающих из более отдаленных мотивов, не воз-

никает... Процесс насыщения протекает наиболее ярко у глубоко отсталых, отражая как бы в сильно преувеличенном виде процесс насыщения легко отсталых и нормальных детей».

Имбецилы работают очень медленно, вариации отсутствуют или очень бедны, качество работы резко ухудшается.

Зависимость разных показателей работы от степени умственной отсталости, по данным И. М. Соловьева, не всегда прямолинейна. Дети с легкими степенями умственной отсталости работают медленнее, но дольше, чем нормальные дети. Объяснения этому И. М. Соловьев не дает. Возможно, что это объясняется большим авторитетом экспериментатора для дебилов.

Исследование было продолжено (изучалась роль возраста, сопоставлялись результаты индивидуальных и коллективных экспериментов и т. д.). Можно лишь удивляться тому, как много возможностей представляет для квалифицированного психологического анализа эта простая экспериментальная методика.

В данном исследовании она дала возможность подвергнуть анализу мотивационную сферу умственно отсталых детей—бедность личностно обусловленных мотивов деятельности.

Но следует ли из этого исследования, что слабость произвольного поведения, слабость мотивов и устойчивости обязательно и постоянно присущи всем умственно отсталым детям? Нет. Это лишь типичное проявление незрелости личности, наблюдающееся у умственно отсталых школьников. С годами, по мере приобретения жизненного опыта, в особенности в процессе трудового обучения, происходит постепенное завершение процесса созревания, увеличение самостоятельности личности. Это соответствует общей теории Л. С. Выготского о развитии высших психических функций.

В соответствии со своей общей теорией развития психики умственно отсталого ребенка Л. С. Выготский и здесь ставит вопрос о том, обязательно ли явления слабости воли, т. е. «гипо-булика», связаны с дебильностью. Он соглашается с Кречмером в том, что примитивные, гипобулические реакции представляют собой генетически низшую ступень развития, что они свойственны и маленьким детям, и личностно незрелым взрослым. Далее Л. С. Выготский пишет, что подобный комплекс примитивных реакций чрезвычайно часто обнаруживается у дебилов. Однако он подчеркивает, что «тип этих реакций не является непосредственным следствием самой дебильности, но является одним из вторичных или даже более отдаленно связанных с первопричиной синдромов...». И несколько далее: «Мы имеем дело с одним из отдаленных последствий дебильности, с недоразвитием личности, которое имеет еще целый ряд проявлений, столь характерных для дебила».

Развитие волевых качеств детей, подчиненность их действий отдаленным и разумным мотивам находится в непосредственной зависимости от уровня развития потребностей.

¹ Выготский Л. С. Собр соч. М, 1983, т 5, с. 279, 280.

Вопросы и задание

1. В чем заключаются особенности развития воли у умственно отсталых детей?
2. Расскажите об исследовании И. М. Соловьева-Эллидин-ского.
3. Как мотивы зависят от системы потребностей?

Литература

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии М, 1946, с. 528—535, гл. XIV.

Глава 15. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Зависимость чувств от потребностей. Чувства и разум. Болезненные особенности настроений.

Чувства, как и другие свойства личности, носят социальный характер, они опосредствованы и обусловлены реальными общественными отношениями. В том, что радует и печалит человека, проявляется *направленность* чувств. В нашем обществе у детей формируется такая направленность чувств, которая соответствует целям и задачам коммунистического воспитания.

Вспомогательная школа призвана формировать у своих воспитанников чувство товарищества, коллективизма, уважение к заботящимся о них старшим людям, чувство удовольствия от достигнутых в труде и учебе успехов и т. д. На пути к достижению этих целей перед воспитателями вспомогательных школ встает много трудностей, обусловленных особенностями развития умственно отсталых детей.

Знакомство с психологией умственно отсталого ребенка дает возможность увидеть тот путь, следуя по которому воспитатель сможет оказывать прямое и опосредствованное воздействие на эмоциональную сферу своих воспитанников с целью ее развития, сглаживания и коррекции имеющихся недостатков. Перейдем к рассмотрению этих вопросов.

Чувства, являясь своеобразной формой отражения действительности в виде переживаний, находятся как бы в двойной зависимости. Они зависят от того, удовлетворены ли потребности, и потому обычно носят полюсный характер. Всякий объект, который удовлетворяет ту или иную потребность человека, вызывает положительные переживания. Объекты, препятствующие удовлетворению потребностей, вызывают соответственно отрицательные переживания. В современных курсах общей психологии принято деление чувств на высшие и низшие (эмоции)¹. Высшие чувства

¹ См Психология/Пот, ред А А Смирнова, А Н Леонтьева и др. М, 1956.

вызываются удовлетворением духовных потребностей, низшие — органических потребностей. Однако связь объекта, явления или события с потребностью должна еще быть осознана. Возникшее переживание может быть разумом подавлено или трансформировано, но оно может также ^ стать источником, толчком для зарождения мысли.

^ Высшие чувства — чувство коллективизма, чувство дружбы ^ и товарищества, чувство чести и др. — представляют собой сплав I мысли и чувства.

Таким образом, чувства находятся в тесной взаимозависимости с разумом. И в этом их вторая зависимость.

Сложным взаимоотношениям чувств и разума посвящено немало научных и художественных произведений. Аристотелю приписывают изречение: «Желание—отец мысли». Русский психиатр П. Б. Ганнушкин писал: «Чтобы чувство взяло верх над разумом, нуя\но, чтобы разум был слаб». Мысли Л. С. Выготского об изменчивости, динамичности соотношения мышления и чувств (аффектов, страстей) мы уже приводили в главе 9.

Незрелость личности умственно отсталого ребенка, обусловленная в первую очередь особенностями развития его потребностей и интеллекта, проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы

Во-первых, чувства умственно отсталого ребенка долгое время недостаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша. Известно, что у очень маленьких детей диапазон переживаний невелик: они либо чем-то очень довольны и радуются, либо, напротив, огорчаются и плачут. У нормального же ребенка более старшего возраста можно наблюдать множество различных оттенков переживаний. Так, например, получение хорошей отметки может вызвать у него смущение, радость, чувство удовлетворенного самолюбия и т. д. Переживания умственно отсталого школьника более примитивны, полусны, он испытывает только или удовольствие, или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет.

Во-вторых, чувства умственно отсталых детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира, по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам. Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Проникнувшись желанием куда-либо пойти, с кем-либо повидаться и т. д., умственно отсталый ребенок не может затем отказаться от своего желания, даже если это стало нецелесообразным.

Проявлением незрелости личности умственно отсталого ребенка является также и большое влияние эгоцентрических эмоций

на оценочные суждения. Наиболее высоко ребенок оценивает тех, кто ему приятен, кто ближе к нему. Так он оценивает не только людей, но и события окружающей жизни—хорошо то, что приятно,

Анализируя теорию К. Левина о роли аффективной (подразумевается эмоциональность) косности умственно отсталого ребенка, Л. С. Выготский видит ценное ядро этой теории в идее единства аффективных и интеллектуальных процессов. Вместе с тем он критикует К. Левина за статичность, метафизичность понимания этого единства. Л. С. Выготский пишет: «На самых начальных ступенях развития интеллекта действительно обнаруживается его более или менее непосредственная зависимость от аффекта» (т. е. желание действительно отец мысли, вернее, потребность является этим общим отцом). Но по мере развития личности ребенка эти отношения меняются.

Говоря о высших психологических функциях как об одном из центральных положений своей теории, Л. С. Выготский пишет:

«...осознание и овладение идут рука об руку...». «Осознанная функция приобретает и иные возможности действия. Осознать— значит в известной мере овладеть. Высшим психологическим функциям в такой же мере присуща иная интеллектуальная, как и иная аффективная, природа. Все дело заключается в том, что мышление и аффект представляют собой части единого целого— человеческого сознания».

Переход ребенка от низших форм эмоциональной жизни к высшим, иначе говоря, развитие высших чувств непосредственно связано с изменением отношений между аффектом и интеллектом.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корректируют своих чувств сообразно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной. Умственно отсталый ребенок может понять, что причинивший ему огорчение учитель вовсе не хотел его обидеть, однако доводы рассудка не помогают ему подавить в себе чувство обиды.

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит также к тому, что у учащихся вспомогательных школ с *опозданием и с трудом* формируются так называемые высшие духовные чувства:

совесть, чувство долга, ответственности, самоотверженности и т. д. Формирование высших чувств предполагает слияние чувств и мысли. Слабость мысли тормозит формирование этих высших чувств. Такие чувства *могут быть воспитаны*, у умственно отсталых детей. Однако для этого должна быть проведена специальная воспитательная работа. Пока не воспитаны высшие чувства, по мере роста ребенка стихийно все большее место занимают элементарные потребности и, следовательно, эмоции.

Лишь своевременная настойчивая работа учителя и родных, направленная на развитие интеллекта и формирование высших духовных потребностей, способствует формированию высших чувств и обеспечивает этим чувствам ведущую роль.

* * *

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной жизни у умственно отсталых детей можно иногда отметить некоторые болезненные проявления чувств, о которых воспитателю нужно знать и соответственно этому осуществлять квалифицированный психолого-педагогический подход к больному ребенку.

Таковы, например, явления раздражительной слабости, заключающиеся в том, что в состоянии утомления или при общем ослаблении организма дети реагируют на все мелочи вспышками раздражения.

У многих детей, особенно у перенесших травму, страдающих эпилепсией или сифилисом нервной системы, наблюдаются дисфории. Дисфориями называются эпизодические расстройства настроения. Они наступают вне связи с реальными обстоятельствами, в отсутствие каких-либо неблагоприятных внешних воздействий. Дисфории у учащихся вспомогательных школ проявляются следующим образом. Ученик, который на протяжении длительного времени был спокоен, послушен, добродушно, сердечно относился к товарищам и учителю, вдруг приходит в класс в угнетенном, мрачном состоянии и со злобой реагирует на замечания учителя, на невинные шалости сверстников. Спустя день или два такое расстройство настроения бесследно проходит само по себе. Если учитель, не зная, что у данного ученика наступил приступ дисфории, начнет выяснять причину плохого настроения, а тем более порицать за него, могут появиться слезы или какие-либо неожиданные выходки. Если же учитель понял, что у данного ребенка наступил период дисфории, его лучше всего не расспрашивать.

Иногда расстройства настроения проявляются в виде особого, также ничем не мотивированного повышенного настроения. Такое ничем не мотивированное повышенное настроение носит название эйфории. В отличие от обычной жизнерадостности, **которая** не мешает очень чутко реагировать на события окружающей жизни, в состоянии эйфории дети становятся нечувствительными к объективной реальности. Они продолжают смеяться, веселиться, чувствовать себя счастливыми даже после получения «двойки», после удаления из класса и т. п. В тех случаях, когда состояние эйфории принимает выраженный характер, учитель должен с тревогой отнестись к этому болезненному явлению. Эйфория может быть признаком начинающегося обострения заболевания.

Предвестником приближающегося заболевания является также и другое нарушение эмоциональной жизни—апатия. Иногда учащиеся вспомогательной школы высказывают мысли и обнаружи-

вают ^настроения, совершенно не свойственные детскому возрасту: безразличие к жизни, к людям, нежелание двигаться, действовать, потеря всяких детских интересов и привязанностей. Такая апатия должна рассматриваться учителем как признак болезни и заставить его немедленно показать ребенка врачу—психоневрологу.

Преобладающие и господствующие у того или иного ребенка переживания, постепенно фиксируясь, образуют те или иные оттенки свойств его характера (угрюмость, раздражительность, гневливость, равнодушие, жизнерадостность, легкомыслие и т. д.). Это обстоятельство, естественно, нужно знать и учитывать родителям и воспитателям вспомогательной школы.

Задания и вопрос

1. Расскажите, что говорил Л. С. Выготский о взглядах К. Левина.
2. Расскажите о соотношении интеллекта и чувств у умственно отсталых детей.
3. В чем проявляются у умственно отсталых патологические особенности настроений?

Литература

Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости—Собр. соч. М., 1983, ч. 5.

Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы /

Под ред Ж И. Шиф. М., 1965, гл VII—VIII.

Глава 16. ФОРМИРОВАНИЕ САМООЦЕНКИ

Самооценка и развитие личности. Особенности самооценки у умственно отсталых детей.

По данным Л. И. Божович, правильное формирование самооценки—один из важнейших факторов развития личности ребенка. Отсюда понятно, что учителя вспомогательных школ должны овладеть необходимыми сведениями, относящимися к психологии самооценки.

Устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки со стороны окружающих (взрослых и детей), а также собственной деятельности ребенка и собственной оценки ее результатов.

Если ребенок не умеет анализировать свою деятельность, а оценка со стороны окружающих меняется в отрицательном для него направлении, возникают острые аффективные переживания. Так, например, если в семье у ребенка сформировали положительную самооценку и соответствующие притязания, а вслед за тем в детском саду или в школе он столкнулся с отрицательной оценкой, возникает много отрицательных форм поведения (обид-

чивость, упрямство, драчливость и т. д.) При длительном сохранении такой ситуации эти отрицательные формы поведения фиксируются и становятся устойчивыми качествами личности. Л. И. Божович отмечает, что отрицательные качества личности возникают в ответ на потребность ребенка избежать тяжелых аффективных переживаний, связанных с потерей уверенности в себе.

Эти данные, относящиеся к норме, могут помочь понять очень многие особенности формирования личности умственно отсталого ребенка.

Ознакомимся теперь с психологическими особенностями самооценки у умственно отсталых детей.

Самооценка умственно отсталого ребенка в обычных условиях воспитания непрерывно подвергается резким и контрастным воздействиям. В семье, пока он мал, особенно в те периоды, когда обнаруживается та или иная болезнь нервной системы, его не только жалеют, но и радуются малейшему успеху, малейшему достижению. Сам ребенок склонен также высоко себя оценивать. У него возникают повышенные притязания к вниманию со стороны взрослых, их одобрению и ласке. Но вот ребенок попадает в детский сад либо просто в детский коллектив соседей по двору, и сложившейся самооценке наносится серьезный удар.

Ни с чем не сравнимый по тяжести моральный ущерб личности умственно отсталого ребенка наносится в том случае, если он по ошибке попадает в массовую школу и начинает там обучение.

Если ребенок находится в массовой школе краткий срок, это оказывается тяжелым эпизодом, который затем в значительной мере забывается. Но если неправильно направленный в массовую школу ребенок задерживается там на годы, длительный, многократный неуспех приводит к возникновению и закреплению отрицательных качеств личности.

Нередко этот ущерб, этот удар усугубляется разными видами осложнений в семье. Так, например, бывает, что отец не может скрыть раздражения и горькой досады на «неудачного» ребенка, а мать, пытаясь компенсировать это недовольство, чрезмерно «захваливает» своего ребенка. В других семьях источником унижений становится младший, психически полноценный ребенок, который, подрастая, перегоняет своего умственно отсталого брата (или сестру) и, не понимая ситуации, непрерывно подчеркивает свое превосходство.

Анализируя очень интересные данные, относящиеся к самооценке умственно отсталых детей, полученные в исследовании

* Де-Греефе, Л. С. Выготский дает им свое толкование.

Воспользовавшись простой, но остроумной экспериментальной методикой, Де-Греефе исследовал самооценку дебилов. Он показывал ребенку три кружка и уславливался с ним о том, что один — кружок означает его самого, второй — его товарища, а третий — его учителя, и просил провести линии от этих кружков вниз так, чтобы самая длинная досталась самому умному, вторая — второму и т. д.

Как правило, в этом эксперименте дебил проводил самую длинную линию от кружка, который обозначал его самого. Этот симптом повышенной самооценки дебилов, обнаруженный Де-Греефе, Л. С. Выготский предложил назвать именем автора.

Л. С. Выготский соглашается с Де-Греефе в том, что эта не критичность дебила, эта повышенная самооценка связана с общим интеллектуальным недоразвитием. Однако он дополняет и эксперименты Де-Греефе, и их толкование. Л. С. Выготский пишет, что повышенная самооценка, которая очень часто встречается у дебилов и имбецилов, является проявлением общей эмоциональной окрашенности оценок и самооценок маленького ребенка, общей незрелости личности.

Л. С. Выготский указывает, что возможен еще и иной механизм образования симптома повышенной самооценки. Она может возникать как псевдокомпенсаторное характерологическое образование в ответ на низкую оценку со стороны окружающих. Л. С. Выготский считает, что Де-Греефе глубоко не прав, когда пишет, что, поскольку дебил самодоволен, у него не может быть чувства собственной малоценности и возникающей отсюда тенденции к компенсации. Точка зрения Л. С. Выготского противоположна. Он считает, что именно на почве слабости, на почве чувства малоценности и возникает псевдокомпенсаторная переоценка своей личности.

Студенты дефектологического факультета Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина (С. Г. Байкенов, Ж. И. Аухадиева, Т. Н. Симакова, С. Н. Алешина, Н. И. Локоть) по несколько иной методике экспериментально исследовали самооценку детей, обучающихся в одноименных классах вспомогательной и массовой школы. Оказалось, что во II и III классах самооценка учащихся вспомогательной школы была намного выше, чем у учеников массовой. Далее (от IV до VI класса) это различие становилось все меньше. И лишь в VII—VIII классах снова намечались резкие различия в характере самооценки—уровень ее у старшеклассников вспомогательной школы становился очень высоким. Возможно, что эти экспериментальные данные могут получить объяснение в свете теории Л. С. Выготского. У малышей высокая самооценка имеет аффективную обусловленность, с годами самооценка становится более адекватной. В старшем возрасте формируется псевдокомпенсаторная повышенная самооценка.

Неустойчивость самооценки, наблюдающаяся у некоторых умственно отсталых детей, приводит к тому, что на них оказывает отрицательное влияние оценочная ситуация (ситуация опроса, контроля и т. д.). Этому посвящено специальное исследование Б. И. Пинского¹. Сравнивая качество выполнения двигательного задания в обычных условиях и в условиях «оценочной ситуации»,

¹Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. М., 1962.

он обнаружил, что учащиеся массовой школы и взрослые нормальные люди несколько ухудшают качество своей работы (действуют быстрее, но с большим числом ошибок).

Исследование умственно отсталых детей выявило, что количество ошибок при выполнении ими заданий в условиях оценочной ситуации возрастает, хотя темп работы остается таким же, как и в обычной ситуации. Следовательно, активности, направленной на улучшение работы, они не проявили, а ухудшение работы под влиянием оценочной ситуации все же было.

В то же время экспериментальные данные Б. И. Пинского могут быть истолкованы и в том плане, что зависимость действий от оценочной ситуации у умственно отсталых меньше, чем это наблюдается у учащихся массовой школы. Очевидно, решение этого вопроса возможно лишь при дифференцированном подходе к умственно отсталым детям. У некоторых из них обнаруживается пониженная и хрупкая самооценка; эти дети очень зависимы от внешней оценки. У других, более глубоко отсталых, самооценка повышена; такие дети мало реагируют на внешнюю оценку. Следует, наконец, учесть наличие кажущейся независимости от внешней оценки. Это явление может возникнуть даже у ранимых и низко оценивающих себя детей, но привыкших к неудачам и создавшим себе своего рода защитный барьер от внешней оценки.

Интересен и продуктивен метод исследования изменчивости уровня притязаний.

МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИИ

Методика, с помощью которой исследуются личностные реакции, была разработана немецким психологом Хоппе. Широко использовалась в советской психологии при исследовании школьников (Е. Д. Серебрякова) и в патопсихологии для исследования личностной сферы больных (Б. В. Зейгарник, Р. И. Меерович, К. М. Кондоратская и др.).

Следует приготовить 16 карточек с написанными на них номерами—от 1 до 16. Их очень удобно сделать из библиотечных карточек. На эти карточки следует наклеить числа из старого календаря. Кроме того, нужно приготовить секундомер или часы, лист бумаги и карандаш (для большого). Перед экспериментально-ром должен лежать лист бумаги с наборами разных задач.

Несмотря на такую внешнюю простоту подготовки материала для эксперимента, эта методика относится к числу наиболее трудных, она больше всех остальных методик требует времени на подготовку.

Суть эксперимента заключается в следующем: больному предлагают ряд задач, которые пронумерованы соответственно их трудности. Больному предоставляется возможность выбирать, какую из разных по трудности задач он будет решать. Экспериментатор должен иметь возможность по собственному усмотрению создавать ситуацию «успеха» либо ситуацию «неуспеха».

Действительные достижения ребенка в данном опыте значения не имеют. Однако ребенок об этом не знает. Здесь (в этом опыте) важно лишь то, как ребенок реагирует на свой «успех» или «неуспех», какие по трудности задачи он выбирает после того, как пережил «успех» либо «неуспех».

Для того чтобы опыт был полноценным, необходимо сделать так, чтобы переживание успеха или неудачи было для ребенка как можно более глубоким, актуальным. Для этого нужно, чтобы содержание задач соответствовало кругу интересов, знаний ребенка и тем требованиям, которые он сам себе предъявляет. Так, например, если ученику V класса предлагается какая-либо арифметическая задача либо вопрос из школьной программы, правильный ответ будет для него актуальным успехом, неудача — обидным переживанием. Если же предложить ту же арифметическую задачу первокласснику, неудача может оставить его равнодушным — не потому, что у ребенка притуплена сфера переживаний, нет адекватной личностной реакции на свои успехи и неудачи, а потому, что он внутренне и не претендует на знание таких арифметических задач. В данном случае неудачный подбор задачи может вызвать ошибки в толковании результатов эксперимента.

Удачными являются нейтральные по отношению к школьной программе задачи типа названия слов, начинающихся на какую-либо букву, названия животных, птиц, городов, имен, складывания простейших узоров и т. п.

Ребенку можно дать большее или меньшее время на решение задачи, обеспечивая таким образом ситуацию «успеха» или «неуспеха». Однако такой способ создания указанных ситуаций не является единственным и носит вспомогательный характер. Эксперимент не должен быть стандартным. Он должен быть построен соответственно индивидуальным особенностям данного ребенка.

Перед ребенком раскладывают в ряд 16 пронумерованных карточек: слева оказывается № 1, затем—№ 2 и т. д. Ребенку дается следующая инструкция: «Перед тобой лежат номера задач разной трудности. Под номерами 1, 2, 3 (экспериментатор показывает) —самые легкие задачи, дальше следуют несколько более трудные, затем—еще более трудные. Задачи под номерами 15, 16—самые трудные. Здесь на карточках ничего не написано, это только номер (экспериментатор показывает обратную сторону карточки—она чистая). Задачу я тебе скажу после того, как ты возьмешь какой-либо номер. Карточку нужно положить на старое место. Для решения каждой задачи дается определенное время; если ты не успеешь записать за это время решение, задача будет считаться нерешенной. Выбирай, пожалуйста, сам, какой номер задачи ты хочешь решать,—ты можешь выбрать любую задачу».

Экспериментатор записывает в протокол, какой номер задачи выбрал испытуемый. Карточка кладется на место. Затем прочитывается задача. Испытуемый получает бумагу и карандаш для записи ответа. Включается секундомер.

Тактика экспериментатора зависит от особенностей протекания эксперимента. Так, например, если ребенок, робея, выбирает лег-^v кие или даже средние по трудности задачи, экспериментатор мо-| жет на первых порах обеспечить ему «успех». Если большой », сразу же выбирает один из самых последних, т. е. наиболее труд-^f ных, номеров, нужно обязательно создать ситуацию «неуспеха». t Если даже случайно оказывается так, что экспериментатор недооценил возможностей ребенка и тот оказался в состоянии решить трудную задачу, можно создать ситуацию «неуспеха», сократив : время.

Помочь правильно истолковать экспериментальные данные может знание некоторых твердо установленных самим Хоппе, а затем Б. В. Зейгарник и ее учениками закономерностей. К их числу относится следующая закономерность. У психически полноценных, личностно адекватных людей последующий выбор задач зависит от предшествующих результатов. Иными словами, успех приводит к постепенному повышению уровня притязаний. Неудачи, безуспешные попытки решить трудные задачи приводят к снижению уровня притязаний, т. е. к выбору более легких задач.

Испытав «успех» или «неуспех», ребенок с устойчивым характером соответственно берется за несколько более трудную или легкую задачу, т. е. совершает довольно плавный переход. У психопатов эти переходы носят очень резкий характер, т. е. дети **как** бы «шарахаются» от одной крайности к другой. Небольшой успех толкает их на выбор самой трудной задачи, однократная неудача — к выбору самой легкой

Исследование процесса формирования уровня притязаний у детей-олигофренов, выполненное Л. В. Викуловой, обнаружило следующее. У значительной части изученных ею детей уровень п-ритязаний вырабатывался, но не сразу, а лишь после ряда случайных выборов. Дети огорчались при неудачах, даже иногда выражали свою обиду на экспериментатора, старались справиться с заданием как можно лучше. Однако лишь значительное накопление опыта успешных и неуспешных решений приводило к тому, что они находили адекватную меру своих возможностей и начинали выбирать задачи той степени трудности, которая хоть приблизительно соответствовала их уровню.

У более слабоумных детей-олигофренов (в степени, приближавшейся к имбецильности) уровень притязаний вообще выработать не удалось.

Таким образом, толкование этого эксперимента не может производиться только по форме кривых или по вычислению зависимости. Каждый протокол требует конкретного анализа с учетом всех непосредственных высказываний и поведения ребенка. " " Несмотря на трудность проведения и истолковании, методика эта очень часто применяется, так как дает весьма ценный и убедительный материал для суждения о личности подростка, о его | самолюбии и самооценке, о живости или притуплении эмоциональных реакций.

Вопросы и задания

1. В чем состоят особенности самооценки умственно отсталого ребенка на разных этапах возрастного развития?
2. Расскажите об исследовании, которое было проведено Б. И. Пинским.
3. Расскажите о методах исследования уровня притязаний у умственно отсталых учащихся.

Литература

- Б а и к е н о в С. Г. Экспериментальное изучение самооценки учащихся вспомогательной школы.— В сб.: Вопросы патопсихологии. М., 1970.
- В и к у л о в а Л. В. Исследование уровня притязаний у детей-олшюфренов.— В сб.: Вопросы экспериментальной патопсихологии. М., 1965.
- Зейгарник Б. В. Пути исследования эмоционально-волевой сферы психически больных.— В сб.: Вопросы экспериментальной патопсихологии. М., 1965.
- К о л о м и н с к и и Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев, 1978.
- Намазбаева Ж. И. Развитие уровня притязаний и самооценки умственно отсталых детей.— Дефектология, 1978, № 1.
- Стеркина Р. Б. Особенности формирования уровня притязаний у детей-олигофренов.— В сб.: Психологические исследования, вып. 4, 1973.

Глава 17. ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА

Роль образа жизни в формировании характера. Влияние болезни на характер. Необходимость специального корригирующего воспитания для детей, перенесших различные болезни нервной системы. Роль привычек в формировании характера и потребностей. Некоторые закономерности формирования привычек.

В учебнике по психологии для педагогических институтов содержится следующее определение характера: «Характер—это своеобразие склада психической деятельности, проявляющегося в особенностях социального поведения личности и в первую очередь в отношениях к людям, делу, к самому себе»¹.

Учителя и воспитатели вспомогательной школы или специнтерната всегда заботятся не только об обучении детей, но и об их воспитании. Учителя и воспитатели стремятся сформировать у детей положительные черты характера. Им известно о том, насколько важно воспитать у детей те черты характера, которые соответствуют нормам нравственности нашего социалистического общества. Дети должны стать честными, трудолюбивыми, добрыми по отношению друг к другу, они должны любить свою Родину. Но рассказать детям о том, какими они должны стать,— это лишь часть дела. Главное состоит в том, чтобы сформировать

* Общая психология /Под ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова. М., 1981, с. 344.

у них такие черты характера, как трудолюбие, самостоятельность, правдивость, скромность, доброта, чувство товарищества. Эта задача выполнимая, но вовсе не легкая. И надо с самого начала понять, что воспитать положительные черты характера у учеников вспомогательной школы труднее, чем у здоровых детей. Но было бы грубой ошибкой полагать, что их характер не зависит от воспитания, что он предопределен неполноценностью их нервной системы. Поэтому олигофренопедагог должен как можно серьезней вдуматься в научные данные о воспитании характера.

В путях формирования характера умственно отсталых детей есть много своеобразия. Кроме того, имеются неясные на первый взгляд особенности.

Прежде всего привлекает внимание тот факт, что у детей, перенесших одно и то же заболевание головного мозга, часто формируются сходные черты характера. Так, например, у эпилептиков часто наблюдаются такие черты, как аккуратность, доходящая до степени педантичности, скупость, злопамятность. У некоторых детей, перенесших энцефалит, наблюдаются такие черты, как внушаемость, легкомыслие, беззаботность, импульсивность, у других—назойливость, склонность к образованию чрезмерно косных привычек. У детей, перенесших травму, нередко отмечают такие черты, как болезненное самолюбие, вспыльчивость, раздражительность и др. Все эти черты характера, свойственные детям, перенесшим то или иное заболевание головного мозга, описаны во многих учебниках психиатрии.

Как известно, в норме характерологические особенности разных детей чрезвычайно разнообразны. Болезнь же способствует возникновению сходных шаблонов характера, своеобразных характерологических стандартов. Это наводит многих специалистов, особенно психиатров, на мысль о том, что характер ребенка прямо обусловлен болезнью, что особенности характера сами по себе есть проявления его болезни.

Конечно, нельзя согласиться с такими встречающимися иногда объяснениями, будто черты характера, например угодливость, лживость, лицемерие и т. д., могут быть обусловлены той или иной болезнью (считают, что перечисленные в данном случае черты бывают обычно при эпилепсии). Нельзя, однако, отрицать реальных фактов, описанных в учебниках психиатрии. Особенности характера разных больных не выдуманы—они взяты из фактических наблюдений.

Возникают, таким образом, вопросы: может ли болезнь быть причиной создания определенного склада характера? Как сочетаются влияние воспитания и влияние болезни на характер ребенка?

Вопросы эти очень сложны в теоретическом отношении. Однако их решение имеет очень важное практическое значение для учителя. Поэтому необходимо сделать попытку ориентироваться в их решении.

Здесь вновь полезно вспомнить мысли Л. С. Выготского о том, что характер (наряду с высшими формами памяти и мышлением)

относится к вторичным образованиям в развитии психики ребенка-дебила. В каждом заболевании центральной нервной системы ребенка есть, видимо, первично-биологические проявления и вторичные, обусловленные процессом развития и образом жизни ребенка, обладающего этими первичными биологическими проявлениями болезни. *Характер ребенка определяется его воспитанием, условиями жизни* в конкретно-исторической обстановке. *Болезнь не создает никакого склада характера*, но создает, во-первых, определенные особенности динамики нервных процессов ребенка и, во-вторых, является сама по себе одним из важных условий жизни ребенка, к которому он как-то приспосабливается. Так, например, ребенок, который заболел эпилепсией, должен как-то приспособиться к болезни. Такой ребенок узнает о том, что у него бывают припадки, замечает свою забывчивость, возбудимость и как-то реагирует на эти факты. Болезненная аккуратность, педантичность ребенка, больного эпилепсией, возникает как компенсаторное приспособление личности к дефекту памяти. Приступы злобной возбудимости приводят ребенка-эпилептика к конфликтам с учителями или более сильными в физическом отношении детьми. Конфликты эти не проходят безнаказанно, и ребенок пытается компенсировать, сгладить свою возможную грубость. Это приводит к возникновению угодливости, слащавости в обращении к старшим или сильным. Ведь никаким болезненным состоянием нельзя объяснить слащавость речи эпилептика, употребляемые им уменьшительные окончания слов. Кроме того, болезнь создает инертность процесса возбуждения. Поэтому возникшая мысль, переживание надолго фиксируются в сознании ребенка. Он долго не может отказаться от возникшего намерения, забыть обиду. Накопившуюся злость эпилептик вымещает иногда на младших, физически слабых детях, обнаруживая по отношению к ним деспотизм и жестокость. Учитель не может иногда представить себе того, что тот самый ученик, который в его присутствии неизменно вежлив, почтителен и идеально исполнитель, может обладать совсем иным лицом жестокого, злобного деспота среди малышей в отсутствие учителей. Такой ребенок нуждается в особом воспитании, рассчитанном на коррекцию его недостатков, на компенсацию болезненных явлений. Если же такого корректирующего воспитания нет и ребенок развивается хотя бы в нормальных, но обычных для всех детей условиях, у него могут возникнуть отрицательные пути компенсации своих недостатков и связанные с этим дурные черты характера.

Известно, например, что дети, перенесшие травму головного мозга, не выносят шума и утомляются при обычной для школьника умственной нагрузке. Остро переживая возникающую из-за этого в условиях школьного режима несостоятельность, такие дети вынуждены иногда хитрить, изворачиваться, избегая трудных заданий, контрольных работ, труда в шумных мастерских. У них возникают дурные привычки, а в дальнейшем и такие черты характера, как лживость, хитрость, стремление избегать труд-

ностей. Наряду с этим дети становятся болезненно самолюбивыми, обидчивыми, иногда проявляют склонность компенсировать свои недостатки хвастовством, рисовкой, подчеркиванием каких-либо своих достоинств. Означает ли это, что сама по себе травма головного мозга создает подобные черты характера? Нет. Если бы ребенок, перенесший травму, получил воспитание, рассчитанное на компенсацию его утомляемости и невыносливости, то характер его мог бы быть совершенно нормальным.

В книге М. С. Певзнер¹ показано, как формируются черты характера у детей, перенесших энцефалит, в условиях правильного и неправильного воспитания. Длительно прослеживая жизнь отдельных детей, она доказывает, что некоторые черты характера, рассматриваемые обычно как черты, обусловленные энцефалитом, в условиях правильного, корригирующего воспитания не возникают. Следовательно, *характер детей, в том числе и перенесших болезнь головного мозга, всегда обусловлен воспитанием*. Однако дети, перенесшие те или иные болезни головного мозга, нуждаются в специальном корригирующем воспитании, которое успешно осуществляется во вспомогательных школах нашей страны.

Кроме причин, которые обуславливают описанные особенности развития характера детей, перенесших те или иные болезни головного мозга, существуют некоторые другие, общие причины, влияющие на характер всех учащихся вспомогательных школ.

Семейное воспитание больных детей представляет значительные трудности. Родители не могут обычно определить меру строгости и требовательности по отношению к больному ребенку. Так, например, если ребенок слаб и неохотно выполняет действия по самообслуживанию, родителям нелегко решить, следует ли пожалеть его как больного и выполнить необходимые действия вместо него либо заставить его сделать все требуемое самому. Если ребенок насорил и не убрал, сославшись на головную боль либо на желание спать, следует ли наказать его за лень либо пожалеть как больного? Правильное решение этих, казалось бы, мелких вопросов важно для формирования характера ребенка. От строгости и требовательности родителей, от трудовой нагрузки и организации режима дня ребенка зависят основные черты его характера: воля, самолюбие, трудолюбие, чувство долга и т. д.

Между тем наблюдения показывают, что в семейном воспитании учащихся вспомогательных школ часто преобладают крайности: родители либо чрезмерно жалеют своих больных детей и, создавая для них дома тепличную, нетрудовую обстановку, способствуют формированию бесхарактерности, безответственности, безволия, либо, напротив, безжалостно третируют своих детей, унижают их достоинство, сердятся на них за медлительность, забывчивость и другие недостатки, вызванные болезнью. Случается, что детей унижают и обижают сверстники—соседи по дому либо

¹См П е в з н е р М. С. Дети-психопаты и лечебно-педагогическая работа У с н я м и М , 1941.

собственные братья и сестры. Обе эти крайности—чрезмерная жалость и пренебрежение—одинаково сильно портят характер ребенка. К сожалению, во многих случаях только во вспомогательной школе (под влиянием учителя, с одной стороны, и равноправного положения в детском коллективе — с другой) становится возможной коррекция этих вредных влияний на характер умственно отсталого ребенка.

В классном коллективе в процессе учебных и трудовых занятий олигофренопедагоги (учителя и воспитатели интернатов) медленным, кропотливым трудом исправляют и заново формируют характер доверенных им детей. Сведения о том, каким образом это делается, какова должна быть методика этого воспитания, содержатся в курсе олигофренопедагогики.

Психология умственно отсталого ребенка может лишь дать описание особенностей формирования различных черт личности умственно отсталых детей.

Несмотря на малое количество исследований в этой области, может быть также сделана попытка подсказать один из важнейших приемов формирования их характера. Речь пойдет о воспитании у умственно отсталых детей **привычек**, которые не случайно называют второй натурой человека.

Замечательный ученый-олигофренопедагог, человек с горячим сердцем практика-воспитателя и пронизательным мышлением теоретика — Э. Сеген еще в начале XIX в. с большой остротой поставил вопрос о значении привычек для воспитания умственно отсталых детей, или, как он выразался, «идиотов»¹.

Сеген писал: «Привычка—вторая натура. И идиотия—почти во всех своих наиболее отталкивающих симптомах—является не созданием природы, а преимущественно результатом привычек; привычка к нервному тикю, привычка к инертности, к невниманию, к крику, к неопрятности, к онанизму, привычка к повторению одних и тех же впечатлений и актов, к уклонению от нормальных функций — вот что составляет облик идиота.

Все органы без исключения, и особенно головной мозг, можно укрепить и развить упражнением. Оставаясь в бездействии, все органы, и опять-таки больше всех головной мозг, лишаются способности реагировать, теряют жизненность, атрофируются.

Таким образом, привычка — все для идиота, все для его спасения или для его окончательной гибели»².

В этом высказывании Сегена огромный интерес представляют два его положения.

Первое из них гласит, что облик идиота не создание природы, а преимущественно результат привычек. Иными словами, многочисленные недостатки и даже уродства в характере и поведении умственно отсталых детей возникают после болезни, но не вслед-

¹ Во времена Сегена словом «идиотия» обозначалась вся группа, т. е. все степени умственной отсталости

² С е г е н Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей, 1905, с. 25.

ствие болезни. Она есть результат неправильного, неадекватного формирования привычек у больного ребенка. Здесь Сеген как бы вторгается в малоизученную область психопатологии—в проблему закономерностей симптомообразования.

Наблюдая среди учащихся вспомогательных школ детей, беспрерывно гримасничающих, назойливо пристающих ко всем с одной и той же просьбой, рвущих бумагу, монотонно развлекающихся всевозможными покачиваниями, ковырянием в носу, в ушах, онанирующими и т. д., мы нередко пытаемся отнести эти дурные привычки к числу болезненных симптомов. Между тем детские психиатры знают, насколько трудно отграничить некоторые укоренившиеся у олигофренов и психопатов привычки от болезненных симптомов, насколько относительна сама по себе эта грань. Трудность такого разграничения становится понятной, если учесть, что физиологической основой привычек является динамический стереотип и что привычка является, следовательно, тем механизмом, благодаря которому извне формирующиеся способы поведения становятся как бы свойством нервной системы ребенка.

В ряде случаев возникает даже сомнение, насколько принципиально правомерно искать возможность подобного разграничения. Это сомнение обусловлено тем, что и психопатологические симптомы в основе своей являются отнюдь не спонтанной продукцией больного мозга, а лишь более или менее фиксировавшейся искаженной реакцией больного мозга на внешние и внутренние раздражители.

«Каждое непосредственно на ребенка действующее побуждение имеет в раннем детстве еще очень большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуаций ребенок может оказаться во власти других побуждений. Неустойчивость мотивации обуславливает известную бессистемность действий»',— пишет С. Л. Рубинштейн.

Если эпилептический припадок, дисфория и т. п. могут рассматриваться как реакция пораженной нервной системы на то или иное колебание внутренней среды организма, то проявление раздражительной слабости, например, можно понять лишь как искаженную реакцию на внешние раздражители. Однако эта раздражительная слабость, именуемая в быту вспыльчивостью, может исчезнуть вместе с породившей ее астенией и может фиксироваться, стать привычным способом реагирования, т. е. чертой характера ребенка.

Точно так же повышенная, иной раз чрезмерная аккуратность и «хозяйственность» детей-эпилептиков, вероятнее всего, могут быть поняты как привычные формы компенсации забывчивости этих детей, возникающие в условиях трудового обучения либо вообще правильно организованной трудовой жизни.

Следовательно, *хорошие и дурные привычки возникают у учащихся вспомогательных школ в результате определенного обра-*

за жизни больного ребенка, как проявление его компенсаторных личностных тенденций.

В свете высказанных предположений становится более понятной и вторая мысль Сегена—мысль о том, что привычка—все для идиота, все для его спасения или для его гибели.

Формирование привычек играет огромную роль и в воспитании здоровых детей. Не случайно великий русский педагог и психолог К. Д. Ушинский так страстно писал о привычках. Он говорил, что «привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности»¹. К. Д. Ушинский посвящает анализу привычек большие разделы в своих педагогических сочинениях. Один из таких разделов он начинает следующими словами:

«Мы потому так долго останавливаемся на привычке, что считаем это явление нашей природы одним из важнейших для воспитателя. Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или иные принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу»².

Сеген подчеркивает решающую роль привычек для судьбы ребенка-идиота, считает, что хорошие привычки могут его спасти, а дурные—погубить.

Не следует думать, будто Сеген преувеличивает.

В силу перенесенного поражения мозга умственно отсталому ребенку значительно труднее, чем здоровому, приспособиться к условиям окружающей его среды, труднее занять среди товарищей, сверстников, в школе и семье какую-либо устойчивую жизненную позицию. Чтобы добиться необходимой адаптации, он непрерывно вынужден пускать в ход компенсаторные механизмы.

Вопрос о важности компенсации утраченных либо недоразвитых функций достаточно широко поставлен рядом авторов, в частности профессором А. Р. Лурия. Однако до последнего времени остается малоизученным и даже малоучитываемым вопрос об отрицательных, спонтанно возникающих вредных путях компенсации. Между тем в основе так называемых отрицательных, вредных привычек ребенка-олигофрена нередко лежат именно эти отрицательные средства компенсации. Так, например, чтобы привлечь внимание окружающих, быть принятым в игру детей либо получить желаемую игрушку, олигофрен вынужден быть изобретательнее своих здоровых сверстников. Он может привлечь к себе внимание кривляньем, паясничаньем, нелепыми выходками, он может научиться вырывать желаемые игрушки силой, может добиваться желаемого неустанным плачем, надоедливими просьбами и т. д. Редко, очень редко удается больному, неразумному малышу самостоятельно найти путь положительной компенсации

¹ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1953, т. I, с. 535

² Там же.

и вызвать симпатии товарищей с помощью доброты, уступчивости, умения играть и т. д.

Будучи моторно неловким, олигофрен может путем тренировки под руководством воспитателей приобрести хорошую осанку, хорошую походку, некоторые спортивные умения. Но если ему не прийти вовремя на помощь, он компенсирует плохое равновесие раскачивающейся походкой, привыкает толкаться, проходя мимо людей, находит разряд накопившейся энергии в драке.

Таким образом, неудачные пути компенсации приводят иногда к возникновению дурных привычек. Но возникший таким образом вред усугубляется тем, что, как отмечал еще К. Д. Ушинский, одна какая-либо привычка, раз появившись, прокладывает путь другой, аналогичной. Так, например, привычка курить способствует возникновению отрицательной привычки воровать, так как курение вынуждает добывать деньги на папиросы, а привычка ходить на лыжах прокладывает путь положительной привычке изучать окрестности, любоваться природой и т. д.

Таким образом, воспитание положительных привычек способствует общему положительному направлению компенсации ребенка-олигофрена, а стихийное формирование дурных привычек побуждает его вступить на путь отрицательной, ложной компенсации.

Значение воспитания привычек для нравственного развития умственно отсталых детей особенно велико еще и потому, что в связи с нарушениями в области познавательной деятельности, малой развитостью их сознания и самосознания воспитание нравственных убеждений, принципов и т. д. относительно затруднено. Наиболее действенным путем формирования нравственности, культурных потребностей и характера умственно отсталого ребенка является воспитание привычек. Поэтому следует согласиться с мыслью Э. Сегена о том, что привычка — все или, во всяком случае, очень многое в судьбе таких детей.

Становится также понятным суровое замечание Э. Сегена в адрес тех воспитателей, которые не могут проникнуться этим убеждением: «Все это настолько бесспорно для меня самого, что я смело могу сказать следующее: все, чему только я учу, не будет иметь никакого значения и не приведет ни к каким результатам, если из всех моих предписаний воспитатель не сумеет создать в своем воспитаннике прочных привычек на продолжительное время. Кто не способен проникнуться этим взглядом, может тут же закрыть мою книгу»¹.

Обычные условия воспитания, при наличии которых здоровый ребенок может развиваться успешно, оказываются недостаточными, а порой и просто вредными для нормального развития привычек ребенка, перенесшего мозговое заболевание. Так, например, для того чтобы предостеречь здорового ребенка от ошибочного

¹ С е г е н Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей, 1905, с. 25.

действия, достаточно нескольких справедливых замечаний и разъяснений. Этих замечаний бывает недостаточно, когда речь идет об умственно отсталом ребенке, так как его отличает слабость замыкательной функции коры, слабость словесной регуляции поведения. Больше того, увеличение числа замечаний и разъяснений едва ли явится достаточно пригодным средством для того, чтобы уберечь его от ошибки и, следовательно, от начала формирования дурной привычки.

Появление какого-либо случайного сильно действующего вредного впечатления может оказаться безвредным для нормального, занятого учебным процессом ребенка, поскольку доступное ему активное внутреннее торможение погасит силу этого агента внешней среды. Однако для ослабленной коры мозга ученика вспомогательной школы это впечатление может оказаться сверхсильным; оно может спровоцировать импульсивный поступок, который в дальнейшем может зафиксироваться в виде привычного способа реагирования. Влияние таких эпизодических (редких или однократных) ошибочных действий на некоторых детей, которым свойственна инертность нервных процессов, довольно велико: они могут служить основой возникновения дурных привычек.

Таким образом, даже обычные, нормальные (для здоровых детей) условия воспитания могут способствовать возникновению дурных привычек у больного ребенка. Такой ребенок нуждается, следовательно, в особом корригирующем воспитании. Воспитание привычек и характера умственно отсталого ребенка не в меньшей, а в большей степени, чем его обучение, требует особой программы и методики.

Однако вопросы методики нравственного воспитания очень трудны и мало разработаны. Еще Сеген писал, что «этой части воспитания, относящейся к привычкам, придают гораздо меньше значения, чем это следовало бы, даже занимаясь с детьми обыкновенными; но когда дело идет об идиотах, то каждый, кому приходилось заниматься с ними, знает, сколько старания, предусмотрительности, ловкости нужно в обращении с ними для того, чтобы внедрить в них самые простые привычки культурного человека».

К сожалению, замечание Сегена по поводу сравнительно малой разработанности методики нравственного воспитания в общей педагогике и психологии сохраняет свою силу и до настоящего времени.

Прежде всего, как в общей, так и в специальной психологии умственно отсталого ребенка почти не изучен вопрос о целесообразных возрастных сроках воспитания тех или иных привычек.

Значительным подспорьем при воспитании здоровых детей являются программы детских садов. Однако до сих пор остаются совершенно неясными такие простые вопросы, как, например, вопрос о том, в каком возрасте ребенок должен овладеть не только умением, но и привычкой самостоятельно одеваться и раздеваться, в каком возрасте следует приучать ребенка к физической зарядке, до каких пор ему должны в семье подавать еду и с ка-

кого возраста ребенок должен привыкнуть к самообслуживанию. Все эти вопросы отнюдь нельзя считать ни мелкими, ни легкими. Сроки формирования привычек имеют не меньшее, а большее практическое значение, чем сроки формирования учебных и трудовых навыков. И вот по какой причине. Особенность формирования привычек состоит в том, что этот процесс происходит неминуемо и независимо от воздействия воспитателя тогда, когда возникают новые обстоятельства, новые виды деятельности, новые формы общения. И если в это время не обеспечить разумного воздействия со стороны воспитателя, то очень часто стихийно вместо положительной привычки формируется отрицательная, вредная. Так, например, в три-четыре года ребенок получает в свое распоряжение какие-то игрушки, картинки, палочки и т. д. Если в то же время его не приучат аккуратно складывать это его имущество в определенное место, возникнет и укрепитя привычка разбрасывать вещи как попало. Если специально не приучать ребенка обмениваться и делиться своими вещами, игрушками и сладостями с другими детьми, очень часто стихийно возникает привычка разрешать такие «имущественные» разногласия с помощью драки. Ребенок, не приученный своевременно к разумным ограничениям, привыкает хватать все, что ему вздумается и когда вздумается.

Следовательно, именно опоздание родителей и вообще воспитателей в деле воспитания полезных, правильных привычек поведения является наиболее частым источником возникновения и укрепления вредных привычек.

Нет необходимости доказывать, что в отношении умственно отсталых детей вопрос о возрастной программе воспитания привычек приобретает еще большую актуальность и остроту.

Еще Сеген подчеркивал то обстоятельство (а наш повседневный опыт непрерывно нас в этом убеждает), что в семейном воспитании детей, перенесших мозговое заболевание, мы часто встречаемся с неправильным подходом к детям.

Л. В. Занков описывает наиболее типичные ошибочные тенденции в воспитании олигофренов¹. Чаще всего это внушенная безграничной жалостью неразумная, чрезмерная опека, вредный «щадящий» режим, при которых детей оберегают от труда, от забот, от огорчений. В иных случаях почти те же отрицательные результаты возникают из-за недостаточного внимания, нетерпеливого, раздражительного отношения к малым возможностям умственно отсталых детей. Эти дети не привыкают к труду, если у родителей не хватает ни терпения, ни желания приучить своих детей хотя бы к домашнему труду. В результате к моменту поступления во вспомогательную школу происходит такое интенсивное «обрастание» умственно отсталых детей множеством дурных привычек и склонностей, что приходится лишь преклоняться пе-

¹ См.: Занков Л. В. Облик умственно отсталого школьника.—Известия АПН РСФСР, вып. 37, 1951, с. 88.

ред теми героическими усилиями учителей-дефектологов, которые они проявляют в целях искоренения этих дурных привычек.

Немало дурных привычек приобретают умственно отсталые дети и в случаях их пробного обучения в стенах массовой школы, так как те средства и условия воспитания, которые пригодны и хороши для здоровых детей, оказываются, как указывалось выше, малоприспособленными и даже вредными для воспитания привычек у олигофренов.

Большое число привычек начинает формироваться впервые в условиях вспомогательной школы. К их числу, например, относятся все привычки детей к самостоятельной организации досуга, несколько эта самостоятельность появляется обычно в 11—13 лет. Привычка использовать так или иначе время либо «убить время» в безделье—это, естественно, не одна привычка, а целая группа привычек, тесно связанных с кругом культурных интересов и потребностей ребенка, а также с тем запасом навыков и умений, которыми он располагает. Известно, что некоторые дети по окончании школьных занятий успевают не только приготовить уроки, но и во многом помочь родителям по хозяйству, прочесть интересную книгу, покататься на коньках или лыжах. В те же часы другие дети едва успевают приготовить уроки, так как не имеют привычки рассчитывать часы и минуты, не умеют экономить время. Об этой привычке очень хорошо написал К. Д. Ушинский, показавший, что невинная на первый взгляд привычка к безделью прокладывает путь множеству других вредных привычек.

Именно ученики вспомогательной школы очень часто склонны к безделью, бессодержательному проведению времени вследствие ограниченности их культурных интересов и потребностей. И именно здесь чрезвычайно важно предупредить появление этой вредной привычки.

Особое внимание должно быть уделено анализу игр умственно отсталого ребенка. Очень часто в интернатах и детских домах распространяются бесполезные, хотя в известной мере и увлекающие детей игры. Одни дети без конца заводят одну и ту же пластинку, другие приучаются перелистывать (не читая) книги, коллекционировать обертки конфет и т. д.

Между тем умственно отсталых детей независимо от наличия музыкального слуха можно приучить слушать, а в дальнейшем и любить музыку. Их можно приучить читать книги, ухаживать за растениями, любоваться природой, живописью и т. д. Все это потребности, вырастающие на основе заложенных в школьные годы привычек. Но если этих привычек не воспитали в соответствующие годы, дети приучаются самостоятельно заполнять свое время пустыми пересудами, драками, а в старшем возрасте, по окончании школы,—азартными играми и даже выпивками.

Следовательно, наличие определенной программы возрастного воспитания привычек нужно, во-первых, для правильного формирования личности и характера умственно отсталых детей, а во-

вторых, для предупреждения отрицательных путей компенсации, т. е. для предотвращения появления вредных привычек.

Помимо возрастной программы воспитания привычек, с которой должны быть знакомы родители, учителя вспомогательных школ, воспитатели интернатов и детских домов для умственно отсталых детей, необходимо дать некоторые дифференцированные указания к методике воспитания привычек.

Прежде всего, разумеется, должны быть разработаны общие методические указания, касающиеся средств целенаправленного воспитания новых полезных привычек. Ошибочно предполагать, что простое повторение какого-либо действия может обеспечить его закрепление и превращение в привычку. А. С. Макаренко говорит о том, что для воспитания привычки необходимо «упражнение» в выполнении действия, а упражнение—это нечто большее, чем простое повторение. В само понятие упражнения входит учет результата, т. е. учет его эффективности.

Значение результата действия для его закрепления, т. е. для превращения действия в привычку, становится особенно понятным при анализе физиологической основы привычек. Может ли быть создан и укреплен какой-либо динамический стереотип, т. е. система новых условных связей вне зависимости от качества подкрепления этих связей? Разумеется, что для создания нового динамического стереотипа чрезвычайно важно качество подкрепления. Иными словами, для того чтобы повторение действия привело к созданию привычки, т. е. потребности действовать именно таким образом, важно наличие положительного подкрепления. Если несколько попыток овладеть умением кататься на коньках принесли ученику лишь одни неприятности (другие ребята смеялись над неумелостью, много раз падал и больно расшибался, шнурки все время развязывались и т. д.), он может начать избегать занятий конькобежным спортом, даже если школа будет настойчиво пропагандировать этот вид спорта.

Если первые прочитанные ребенком книги были увлекательными, то привычка читать сформируется легче и быстрее, чем тогда, когда они оказываются скучными, трудными.

Следовательно, первое, общее для всех методическое правило, которое должно быть учтено при воспитании привычек, состоит в необходимости учитывать зависимость формирования привычки от результата действия.

Если воспитатель не хочет, чтобы выполняемое ребенком действие стало для него привычным, нельзя допускать того, чтобы с его помощью ребенок получал удовольствие. Так, например, не желая, чтобы дети привыкали пользоваться подсказкой или списыванием у товарищей, нельзя допустить, чтобы ребенок получал за такие «ответы» положительные оценки. Если несколько раз подряд за списанные из чужих тетрадей уроки школьник «сумел» получить «пятерки», у него может укрепиться привычка обманывать и жить за счет чужого труда. Если воспитатель хочет сформировать у детей привычку заниматься лыжным спортом, нужно

организовать проведение первых 10—15 прогулок таким образом, чтобы они доставили детям удовольствие. Костюмы и крепления должны быть подходящими; в одной группе надо объединить детей с приблизительно равными умениями и т. п. В дальнейшем такая забота может отпасть, но на первых этапах воспитания новой привычки положительные подкрепления очень важны. Роль переживаний, сопровождающих либо чаще всего завершающих действие, особенно велика при воспитании привычек у умственно отсталых детей. Это связано с недостаточной дифференцированностью, недостаточной гибкостью и в то же время значительной силой их чувств.

На эту особенность чувств умственно отсталых детей в свое время указывал Л. С. Выготский. Практически при воспитании новых привычек это находит свое выражение в том, что устанавливается излишне прочная связь между действием и определенным переживанием. Так, например, если ребенку однажды дали пересоленную картошку, он долгие годы испытывает к ней отвращение. И это длится долгое время, несмотря на то что теперь ему предлагают нормально посоленную картошку.

Если какое-либо сексуальное переживание привело к образованию нежелательной привычки у здорового ребенка, эту привычку можно искоренить, изжить в сравнительно короткий срок. Аналогичное переживание у умственно отсталого ребенка сохраняет свою аффективную напряженность и силу так долго, что искоренить соответствующую привычку оказывается очень трудно.

Эти примеры вновь и вновь возвращают нас к мысли о том, что у умственно отсталых детей легко возникают и с большим трудом искореняются дурные, вредные привычки.

И наконец, чрезвычайно актуальный раздел представляет собой методика искоренения дурных привычек. Относительно способов искоренения дурных привычек у здоровых детей имеется ряд ценных указаний у К. Д. Ушинского и А. С. Макаренко. Так, например, Ушинский предостерегает против слишком крутого и быстрого искоренения привычек, считая, что привычка искореняется так же медленно, с трудом, как она и возникает. Ушинский советует при искоренении дурной привычки сперва установить причину ее возникновения и действовать против причины, не против следствия. Так, например, из-за чрезмерной строгости, допускаемой отдельными родителями, у детей может возникнуть привычка лгать, бороться с которой трудно. Гораздо легче предупредить ее появление, сохраняя спокойное, справедливое отношение к детским провинностям.

Причиной возникновения вредной привычки к онанизму часто является праздность, длительное лежание в постели по утрам и вечерам. С самого раннего детства детей следует приучать вставать с постели, как только они проснутся, ложиться спать в прохладной комнате (тогда они быстрее засыпают), руки держать поверх одеяла. Кроме того, очень важно, чтобы досуг детей был полностью заполнен занимательными, развивающими их занятиями-

ми—играми, спортом, прогулками и т. д. Праздность, безделье создают благоприятные условия для передачи от одних детей другим всяких вредных привычек (в том числе и привычки к онанизму).

Искоренить привычку к онанизму очень трудно. Меньше всего могут помочь в этом случае угрозы, запугивания, обращение к сознанию ребенка, требования обещания, что он так больше не будет делать. Основными средствами борьбы с этой вредной привычкой являются значительная спортивная и трудовая нагрузка ребенка, организация режима дня, исключая одиночество, иногда снотворное на ночь (по назначению врача).

Появлению у умственно отсталых детей множества дурных привычек способствует то обстоятельство, что, прежде чем попасть во вспомогательную школу, они иногда проводят год или два в массовой школе. Не будучи в состоянии справиться с требованиями массовой школы, умственно отсталый ребенок по большей части не учится, а привыкает бездельничать, озорничать. У него формируется привычка искать развлечений и утешений в одиночестве, в стороне от детского коллектива; возникает отвращение к учению, страх перед возможным вызовом к доске и т. д. В эти годы нередко возникает ряд дурных привычек.

Правильное решение вопросов методики воспитания привычек важно потому, что *из совокупности привычек постепенно складывается характер* ребенка. Так, например, привычка учитывать интересы окружающих—необходимая предпосылка для возникновения такой черты характера, как чуткость и доброта. Отсутствие такой привычки — зародыш эгоизма. Совокупность привычек к самообслуживанию, к аккуратному, добросовестному выполнению трудовых поручений становится основой таких важных черт характера, как трудолюбие и чувство долга.

Говоря о привычных действиях, мы подчеркиваем все время именно действенную часть привычного акта. Но привычными становятся и мотивы поступков. Так, например, существуют бабушки и дедушки, склонные делать детям подарки в ответ на внешние проявления любви. «Приласкайся к дедушке. Может, он тебе купит эту игрушку»,—говорит иная мать своему ребенку. И вот приласкаться, для того чтобы добиться какого-либо блага, становится привычным мотивом действия, а далее—привычным действием.

То приниженное положение, в которое очень часто попадают умственно отсталые дети среди своих сверстников-соседей, часто способствует возникновению у них чувства робости и зависимости, а также стереотипных мотивов приниженного подчинения чужой воле. Здоровые дети, сверстники умственно отсталых детей, нередко отказываются с ними дружить, не принимают их в свои коллективные игры, дразнят умственно отсталых детей и часто помыкают ими. Поэтому возникает привычка всех и во всем слушаться, некритично относиться к чужой команде и выполнять ее, зависеть от мнений и желаний других в ущерб своим собственным.

Таким образом, привычные мотивы поступков не в меньшей, а в большей степени, чем привычные действия, становятся основой формирования характера ребенка. Эту мысль особенно подчеркивал выдающийся советский психолог С. Л. Рубинштейн, указывавший, что «прививка» должных мотивов—это и есть важнейшее средство направленного формирования характера.

Не случайно говорят: «Посейте привычку—пожнете характер...» Привычные мотивы и просто привычки закладывают основу характера ребенка.

Большое значение привычек в воспитании умственно отсталых детей объясняется и тем, что привычки являются зародышами потребностей. Их правильное формирование способствует росту духовных потребностей и интересов детей, т. е. правильному развитию их личности.

Многие учителя и воспитатели умеют формировать у учащихся вспомогательной школы необходимые привычки поведения. Дети привыкают заполнять день трудом, а досуг—спортом, прогулками, чтением; заботиться об окружающих людях, учитывать их интересы; следить за порядком на своем рабочем месте, за чистотой жилья и пр. Читая газеты или слушая радио, они привыкают интересоваться событиями общественной жизни. На основе этих привычек они могут легче и прочнее усвоить и более сложные нравственные убеждения. Из этих привычных мотивов и действий формируется потребность в труде, в общественной оценке, потребность занимать достойное место среди других людей.

Огромная, вдумчивая работа учителя вспомогательной школы, формирующего нормальные взаимоотношения в классном коллективе, способствует воспитанию у умственно отсталых детей самостоятельности, самообладания, интеллектуальной регуляции чувств и правильной самооценки. В одной из работ, посвященных проблеме дефекта и компенсации, Л. С. Выготский пишет: «Решает судьбу личности в последнем счете не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация». И далее, напоминая, что слово «характер» по-гречески означает чекан, Выготский говорит о том, что «характер и есть социальный чекан личности».

Неправильное воспитание, неблагоприятные условия жизни, а иногда отрицательное влияние некоторых незрелых взрослых приводят в отдельных случаях к тому, что развитие личности умственно отсталого ребенка идет в неблагоприятном направлении. Не следует относить такие случаи к последствиям болезни, так как это по большей части брак воспитания. При хорошем воспитании, достаточном развитии культурных потребностей и интересов ученик вспомогательной школы может стать полноценным тружеником.

В предыдущих главах уже указывалось, что волевые качества, мотивы и эмоции ребенка зависят от сформировавшихся у него духовных потребностей. В данной главе указывалось, что одним из путей формирования высших культурных, т. е. духовных, по-

требностей является своевременное развитие полезных привычек (привычных действий и привычных мотивов). Путь этот трудный, но наиболее успешный. Методика формирования привычек и мотивов на разных этапах жизни или обучения ребенка в школе разработана недостаточно. Между тем эти разделы науки и практики не менее важны, чем методики обучения отдельным предметам. Все это еще предстоит сделать молодым специалистам олигофре-педагогам и патопсихологам.

Олигофренопедагог должен использовать компенсаторные возможности каждого умственно отсталого ученика. От знания особенностей психики умственно отсталого ребенка, от умения подойти к нему часто зависит судьба ребенка и даже всей его семьи.

Задания. 1. Расскажите о связи болезни и характера. 2. Расскажите о методике воспитания привычек у умственно отсталых учащихся.

Литература

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности М, 1971.

Л. С. Выготский указывал на то, что изучаемые дефектологами процессы развития аномальных детей весьма разнообразны.

Причина этого многообразия не только в особенностях центральной нервной системы. Она обусловлена также и разными механизмами компенсации отклонений в развитии. Олигофрено-педагог должен уметь способствовать успешной компенсации отклонений в развитии и предупреждать случаи декомпенсации.

А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия давно отмечали, что Л. С. Выготский настойчиво стремился к тому, чтобы психология начала активно вмешиваться в человеческую жизнь. Он считал, что психология не должна обходить ни великих этических проблем жизни личности, ни малых проблем повседневности.

Помогая больным умственно отсталым детям стать в ряды трудящихся, олигофренопедагог и психолог выполняют благородную общественную и очень конкретную, житейскую задачу—помогают людям жить. Это очень ответственный и благородный труд. Сознание того, что своей деятельностью они приобщают к общественно полезному труду многих больных детей, должно давать им глубокое удовлетворение. Такое же глубокое удовлетворение они должны испытывать также и в связи с тем, что своим трудом они облегчают горе родителей аномальных детей.

Работа в области воспитания и обучения умственно отсталых детей принесет радость и тем специалистам, которые мечтают принести практическую помощь людям, и тем, кто хочет способствовать дальнейшему познанию закономерностей формирования психики человека, т. е. развитию теории специальной психологии и педагогики.

Оглавление

	Введение	3
Часть I Общие вопросы психологии умственно отсталого ребенка		
Глава 1. Определение понятия «умственная отсталость» . . .	Глава 2. Ошибки в толковании умственной отсталости . .	
15		
Глава 3. Психологическая характеристика состава учащихся	вспомогательных школ	23
<hr/>		
Глава 4. Особенности высшей нервной деятельности ...	Глава 5. Развитие психики	45
	Глава 6. Методы изучения психики	60
Часть II		
Особенности познавательных процессов умственно отсталых детей		
Глава 7. Ощущения и восприятия		94
Глава 8. Развитие речи		103
Глава 9. Развитие мышления		110
Глава 10. Особенности памяти		127
<hr/>		
	Глава 11. Внимание	142
Глава 12. Особенности овладения учебными и трудовыми	навыками	146
Часть III		
Особенности формирования личности умственно отсталых детей		
	Глава 13. Общие вопросы формирования личности	150
Глава 14. Особенности волевых качеств личности умственно	отсталых детей	160
Глава 15. Особенности эмоциональной сферы		166
Глава 16. Формирование самооценки		170
	Глава 17. Формирование характера	176