

**Т.Д. Калистратова**

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ОСНОВЫ**

**Учебное пособие к дисциплине «Специальная психология»**

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

В учебном пособии рассматриваются теоретические и прикладные проблемы специальной психологии. Пособие адресовано студентам. Обучающимся по специальности «Психология»

## Содержание

### Введение

### Вопросы по курсу:

**Тема 1.** Определение, предмет, задачи, разделы и объяснительные принципы специальной психологии.

**Тема 2.** Понятие нормы. Виды нормы. «Группа риска». Отклонения от нормы.

**Тема 3.** Психологическая диагностика нарушенного развития.

**Тема 4.** Дизонтогенез и его причины. Дизонтогении или виды отклоняющегося развития. Факторы, обуславливающие тип дезонтогении.

**Тема 5.** Дизонтогении дефицитарного типа: общая характеристика.

**Тема 6.** Дизонтогении дефицитарного типа: нарушения зрения.

**Тема 7.** Дизонтогении дефицитарного типа: нарушение слуха.

**Тема 8.** Психическое недоразвитие. Дети с умственной отсталостью. Дети с недоразвитием познавательной сферы.

**Тема 9.** Дети с задержкой психического развития.

**Тема 10.** Дизонтогении при асинхрониях. Дисгармоническое развитие личности.

**Тема 11.** Повреждённое психическое развитие.

**Тема 12.** Искаженное психическое развитие.

**Тема 13.** Коррекция и компенсация нарушенного развития.

### Глоссарий

**Тестовые задания по курсу «Специальная психология»**

**Правильные ответы к тестовым заданиям**

**Тексты для профессионального анализа**

## Курс «Специальная психология: основы»

### Введение

Курс «**Специальная психология**» рассчитан на один семестр. С 2001 года «Специальная психология» стала обязательной дисциплиной во всех вузах, готовящих психологов.

Изучение специальной психологии требует прочных знаний по следующим курсам: «Общая психология», «Психология развития и возрастная психология», «Педагогическая психология», «Клиническая психология».

В процессе обсуждения вопросов специальной психологии особое внимание следует обратить на точность использования психологических понятий. Обсуждение вопросов специальной психологии возможно только при адекватном употреблении определений основных понятий принятых научным психологическим сообществом.

Напомним, что категориальный аппарат представляет собой систему понятий, воспроизводящих разные стороны изучаемого наукой объекта. Категории, которые использует специальная психология можно условно разделить на две группы. В первую группу входят многочисленные общепсихологические понятия, тезаурус второй группы представлен специально-психологическими понятиями. Кроме того, профессионализм в использовании понятийного аппарата предполагает учёт многозначности некоторых понятий, таких, например, как «норма развития».

#### **Каждая тема данного пособия содержит следующий учебный материал:**

- 1. Основные понятия**, без определения которых невозможно изучение конкретной темы.
- 2. Основная информация** по заявленной теме.
- 3. Список рекомендуемой литературы**, включая адреса специализированных сайтов.
- 4. Вопросы для самоконтроля.**
- 5. Задания для самостоятельной работы.**

## **Тема 1. Определение, предмет, задачи, разделы и объяснительные принципы специальной психологии.**

**Ю.В.Саенко** предлагает следующее определение: «**Специальная психология** – отрасль психологии, изучающая людей с отклонениями от нормального психического развития, связанными с врожденными или приобретенными дефектами. Это психология особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы), проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребёнка»

В работах **И.А.Шаповал** используется такое определение: «**Специальная психология** изучает людей с отклонениями в психическом развитии, вызванными как врожденными, так и приобретенными дефектами формирования и функционирования нервной системы; различные варианты патологии психического развития; проблемы аномального развития психики».

**Н.А.Государев** считает, что: «**Специальная психология** – наука, изучающая механизмы и проявления нарушений нормы психического развития человека в процессе возрастных физических изменений и социального становления деятельности, закономерности компенсации психофизического дефекта, возможности психологической помощи в связи с задачами воспитания лиц с ограниченными возможностями обучения, в конечном счёте, их социально-психологической адаптации, интеграции в общество».

**Предметом** специальной психологии являются закономерности развития и функционирования психики детей и взрослых с психическими и физическими недостатками или дефектами.

**Основная цель специального психологического сопровождения в системе образования** состоит в том, чтобы выявить и устранить, а лучше предотвратить дисбаланс между процессами обучения и развития ребёнка, имеющего психофизические недостатки, и его возможностями.

Специальная психология содержит знания, которые служат прочной методической основой для создания необходимых условий оптимальной социально-психологической адаптации и профессионального самоопределения воспитанников специальных образовательных учреждений.

**Основные задачи специальной психологии** ( в формулировке

**В.И.Лубовского):**

1. Изучение закономерностей и особенностей психического развития людей с различными психическими и физическими недостатками.
2. Создание методов и средств психологической диагностики нарушений развития.
3. Разработка средств психологической коррекции и компенсации недостатков развития.

4. Психологическое обоснование содержания, а также методов обучения и воспитания в системе специальных образовательных учреждений.

5. Психологическая оценка эффективности содержания и методов обучения детей с недостатками развития.

6. Психологическое изучение социальной адаптации лиц с недостатками развития. Психологическая коррекция дезадаптации, поиск эффективных путей компенсации при различных нарушениях.

Определение специальной психологии в концепции специальной психологической помощи в системе образования было сформулировано и обсуждалось в ноябре 1998 года на всероссийском семинаре «Проблемы специальной психологии в образовании»: «Специальная психология это психология особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы), проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии психо-социального развития ребенка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение».

Таким образом, в центре внимания специальной психологии дети и подростки с различными отклонениями в психическом, соматическом, сенсорном, интеллектуальном, личностно-социальном развитии, а также лица старшего возраста, имеющие особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями здоровья.

Основными целями специального психологического сопровождения в системе образования являются выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее профессиональное самоопределение

В качестве системы объяснительных принципов, (предельно общих представлений, использование которых позволяет относительно непротиворечиво, а главное, последовательно понимать и объяснять изучаемые явления), специальная психология использует принципы общей психологии. Они сформулированы в соответствии с традициями отечественной психологической школы и основаны на идеях **Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, С.Л.Рубинштейна и др.**

**Принцип отражательности** заключается в том, что все психические явления, во всём их многообразии, представляют собой особую, высшую форму отражения окружающего мира в виде образов, понятий, переживаний. Процесс развития психики - не что иное, как совершенствование способности к отражению. Психика всегда и везде остаётся субъективным отражением объективной действительности, либо объективизированным отражением субъективной реальности.

С этой точки зрения любые формы отклонений в психическом развитии есть не что иное, как затруднения в процессе становления разных сторон отражательной деятельности психики.

**Принцип детерминизма** (в формулировке **С. Л. Рубинштейна**): внешняя причина всегда действует, преломляясь через внутренние условия. Понимание принципа детерминизма в специальной психологии может быть сведено к следующему: не бывает и не может быть беспричинных отклонений в развитии. Причина может быть известна или неизвестна, но она объективно существует. Один и тот же фактор может приводить к различным формам отклонений, равно как и то, что разные причины могут приводить к одному и тому же типу отклонения в развитии. Характер отклонения зависит не только от особенностей патогенного фактора, но и от возраста, силы защитных механизмов индивида и целого ряда других особенностей. Через эти внутренние условия и преломляется внешнее воздействие патогенного фактора.

Содержание **генетического принципа, или принципа развития** может быть сведено к положению о том, что все психические явления необходимо рассматривать в процессе развития и становления. Развитие есть универсальный способ существования психических явлений. С точки зрения **С. Л. Рубинштейна**, психология должна рассматривать психическое, взятое в процессуальном, динамическом аспекте, в плане внутренних механизмов его развития.

По мнению **Л.И.Обуховой**, для специальной психологии генетический принцип является центральным в силу самого предметного содержания этой отрасли изучение того, как протекает процесс развития в неблагоприятных условиях, какие стороны формирующейся психики могут быть нарушены, как развиваются компенсаторные механизмы и т.д.

Поэтому для специальной психологии категория «развитие» бесспорно является одной из центральных, поскольку само нарушенное развитие понимается как особый способ генеза психики. Несмотря на наличие определённой специфики, обозначенной понятием «особый способ», отклоняющемуся развитию свойственно, то же самое, что и для развития вообще: перманентное формирование количественных и качественных новообразований, необратимость.

Отклоняющееся развитие представляет собой сложное новообразование: одни стороны развивающейся психики могут оставаться относительно сохранёнными, другие проявляют признаки нарушений. Иначе говоря, в процесс онтогенеза вплетается системогенез - процесс последовательного разворачивания в возрастном плане симптомов отклонения. Например, врождённое или рано приобретённое снижение остроты слуха в своё время приведёт к отставанию в речевом развитии, что неминуемо окажет влияние на формирование мышления, произвольную регуляцию поведения, коммуникативные навыки.

Таким образом, симптомы отклонений следует рассматривать как динамическое образование - в качестве закономерного процесса в генетическом плане.

**Принцип единства сознания (психики) и деятельности** предполагает, что психика проявляется в процессе внешней материальной деятельности человека, составляя её внутренний план. Внутренняя психическая деятельность вырастает из внешней предметной, поэтому по своему составу они принципиально схожи. При этом осуществляются многообразные взаимопереходы: пред-

метная превращается в психическую (интериоризация) и наоборот (экстериоризация).

Объектом восприятия выступает не сама психика, а лишь её внешние проявления, анализируя которые изучаются стоящие за ними внутренние процессы. Связь сознания и деятельности не носит прямого характера. Одно и то же психическое явление может иметь совершенно разные поведенческие эффекты, а один и тот же рисунок поведения может быть вызван совершенно разными внутренними феноменами.

Например, у ребёнка выраженные трудности в усвоении письменной речи. Нарушение любого из внутренних психологических образований может привести к нарушениям предметной деятельности в целом. Одного факта, справился или не справился ребёнок с заданием, недостаточно. Психолог должен ответить на вопрос, по какой внутренней причине происходят внешние сбои в деятельности.

### **Разделы специальной психологии:**

**Олигофренопсихология** или психология умственно отсталых (от греч. oligos –малый; phren-ум). Раздел специальной психологии, изучающий психологические особенности умственно отсталых. В последнее время наблюдается тенденция замены понятия «умственная отсталость» такими, как «психология детей с выраженными отклонениями в интеллектуальном развитии», «психология детей с недоразвитием познавательной сферы».

#### ***Психология детей с задержкой психического развития.***

Раздел специальной психологии, который занимается изучением детей с замедлением темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах.

**Тифлопсихология** или психология слепых и слабовидящих (от греч. typhlos - слепой). Раздел специальной психологии, в котором изучаются психологические особенности людей с нарушениями зрения. Практическое значение этого раздела состоит в том, чтобы компенсировать полное или частичное отсутствие зрения путём интенсификации других органов (слуха, обоняния, осязания).

**Сурдопсихология** или психология глухих и слабовидящих – раздел специальной психологии, в котором изучаются психологические особенности людей с нарушениями слуха в результате дефекта слухового анализатора.

#### ***Психология лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата.***

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание, которое может служить общей моделью дизонтогении на почве нарушений опорно-двигательной системы.

**Психология людей имеющих нарушения речи (логопсихология)** – раздел специальной психологии, в котором изучаются психологические особенности людей с нарушениями речи в результате её первичного дефекта.

**Психология людей с сочетанными (сложными) нарушениями развития** - отрасль специальной психологии, которая изучает особенности психического развития людей, имеющих два (или более) первичных психофизических нарушения.

В зависимости от структуры нарушений лиц с сочетанными нарушениями можно разделить на три группы:

1. Люди с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать аномалию развития (например, умственно отсталые глухие).

2. Дети имеющие одно *ведущее* существенное психофизическое нарушение и *сопутствующее* ему второе нарушение выраженное слабо, но вместе с тем, отягощающее ход развития (умственно отсталые дети со сниженным слухом).

3. Люди с *множественными* нарушениями. Имеются три (и более) первичных нарушения, выраженные в разной степени и приводящие к значительным отклонениям в развитии (умственно отсталые слабовидящие глухие дети). К множественным относятся и сочетания ряда небольших нарушений, имеющих отрицательный кумулятивный эффект (например, при сочетании незначительных нарушений моторики, зрения и слуха у ребёнка может быть выраженное недоразвитие речи).

#### **Рекомендуемая литература по теме:**

Апраушев А.В. Тифлосурдопедагогика. М., 1983.

Ахвердова О.А. Личностные и поведенческие расстройства у детей и подростков с органической недостаточностью мозга. Ставрополь, 2000.

Балахонов А.В. Ошибки развития. ЛГУ 1990.

Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002

Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л.В.Занкова М., 1940.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: 6т.- М., 1984.- Т.5.

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 2000

Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей. М., 1971.

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.

Холмс Д. Анормальная психология. СПб., 2003.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

Шиф Ж.И.

<http://chuprov.boom.ru/chuprov/new>

[http // www. pedlib ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

[http // www.autism. ru /read. Asp?id=82 &vol=0](http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0)

[http: // www.dislexia.ru/index.php?id=156](http://www.dislexia.ru/index.php?id=156)

[http: //psycholog. Pomorsu.ru/spec.htm](http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm)

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Сравните имеющиеся в вашем распоряжении определения специальной психологии и ответьте на вопрос: «Эти определения разные по содержанию или отличаются только по форме?».
2. Проведите сопоставительный анализ определения специальной психологии и определений клинической и медицинской психологии. В чём состоит специфика каждого из этих направлений?

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Какова основная практическая значимость специальной психологии?
2. Назовите основные разделы специальной психологии и дайте их краткую характеристику.
3. Перечислите основные задачи специальной психологии.

## **Тема 2. Понятие нормы. Виды нормы. Отклонения от нормы.**

Понятие «**норма**» (от латинского - правило, образец, руководящее начало) используется, как правило, для обозначения противоположности **патологии** (от греч. – страдание), нарушения, расстройства, болезненного, изменённого состояния. Понятие нормы динамично и складывается в обществе в результате экспертной оценки предметов, явлений, событий, исходя из знаний и потребностей, которые в этом обществе доминируют. **Норма** устанавливается на основе критериев (единичных или множественных) или показателей, нормативов. Основным критерием нормы является эффективное функционирование организма.

Анализ и обобщение работ **А.Ф.Ануфриева, Б.С.Братусь, Л.Захарова, Б.Д.Карвосарского, И.В.Сыромятникова** и др. позволяют выделить ряд аспектов в понимании **психической нормы**:

1. Норма как оптимальное состояние объекта (наиболее устойчивое, более всего соответствующее определённым условиям и задачам функционирования).
2. Норма как исходное начало для сравнения (оценки) данных диагностического обследования.
3. Норма как отсутствие отклонений (отрицательный логический критерий).
4. Норма как описательная характеристика (положительный логический критерий). Представляет собой набор положительных признаков, которым должен соответствовать человек (группа людей).

Принято различать следующие **виды норм**:

**1. Статистическая норма развития** – уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественным и количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры и т.д. Ориентация на статистическую норму развития особенно важна на этапе первичной диагностики ребёнка, в момент выявления недостатков в развитии и определения меры их патологичности. Статистическая норма определяет место индивида в популяции по отношению к статистическому среднему. Статистическая норма представляет собой определённый диапазон значений развития какого-либо качества или свойства расположенных около среднего арифметического, как правило, в пределах стандартного отклонения.

**2. Функциональная или физиологическая норма** – характеризует процессы и состояния здорового организма. Основным критерием для её определения служит выполнение или невыполнение функций какой-либо системой организма. В основе концепции функциональной нормы лежат следующие представления:

- а) о неповторимости пути развития каждого человека;
- б) о том, что любое отклонение можно считать таковым только в сопоставлении с индивидуальной тенденцией развития человека.

**3. Индивидуальная норма** – мера отклонения индивидуального развития от статистической и функциональной нормы.

**4. Идеальная или нормативная норма** – оптимальное развитие личности в оптимальных для неё социальных условиях. Это высший уровень функциональной нормы. Её следует рассматривать как систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов.

**5. Психическое здоровье** - комплексное многоуровневое качество жизнедеятельности, выражающее соответствие психофизического состояния и самочувствия, ориентирования и поведения уровню развития, психофизиологическим условиям и затратам организма, потребностям и целям личностного развития, а также наличным адаптивно-компенсаторным возможностям психики человека.

**Общие критерии, характеризующие норму психического здоровья:**

- соответствие субъективных образов отражённым объектам действительности;
- соответствие характера реакций внешним раздражителям, значению жизненных событий;
- соответствующий возрасту уровень зрелости познавательной и эмоционально-волевой сфер личности;
- возможность адаптации в микросоциальных отношениях;
- возможность контролировать собственное поведение и изменять его в зависимости от смены обстоятельств;
- разумное планирование жизненных целей и поддержание активности в их достижении;
- критичность при оценке жизненных обстоятельств; ответственность.

Исследования нейропсихологов **Т.В.Ахутина, М.М.Семаго, А.В.Семенович и других**, ввели понятие «отклоняющееся развитие». Авторы допускают, что любая психическая функция на каждом этапе онтогенеза может иметь определенный разброс по уровню развития относительно некоторой статистически (усредненной) нормы. Это легко объясняется присущей норме неравномерностью развития высших психических функций, которая обусловлена индивидуальной программой развития и факторами социальной среды.

При этом под **неравномерностью развития психических функций** следует понимать то обстоятельство, что у ребенка одни функции развиты лучше, чем в среднем у сверстников, а другие хуже. В таком случае становится понятным, почему дети, у которых отдельная функция или система психических функций отклоняются в допустимых пределах от «**идеальной программы развития**», тем не менее, являют собой вариант нормы в психическом развитии. Следует отметить также, что ведущей отличительной особенностью ребенка с «нормальным» ходом психического развития является его способность, несмотря на имеющиеся функциональные слабости, адаптироваться в социуме самостоятельно (**Т.В.Ахутина**).

Однако психическая функция, которая имеет те или иные отклонения, является слабой стороной в **психическом статусе ребенка** и при неблагоприятных условиях может выйти за пределы «**нормативного коридора**». Нарушенная функция, при отсутствии своевременной и эффективной коррекционно-развивающей помощи, может запустить цепную реакцию патологического развития и спровоцировать социально-психологическую дезадаптацию ребенка.

Таким образом, дети с минимальными и парциальными нарушениями психического развития составляют самостоятельную категорию, занимающую промежуточное, переходное положение между «нормальным» и «нарушенным» развитием. Поскольку имеющиеся у таких детей функциональные нарушения создают риск их социальной дезадаптации, целесообразно данную категорию детей обозначить как «**группу риска**».

**О.Н.Усанова** предлагает обратить особое внимание на следующие **социальные обстоятельства**, способные стать **кризисными** и способствовать проявлению психологических проблем ребенка:

- поступление ребёнка в детский сад или школу;
- смена воспитателей или учителей;
- переход ребёнка к многопредметному обучению;
- интенсификация программ обучения и воспитания и некоторые другие.

Перечисленные условия, с одной стороны, способны усугубить имеющиеся у ребенка функциональные нарушения, с другой — «проявить» скрытые проблемы. Например, определенные качества, свойства личности, особенности психических процессов могут не проявлять свои негативные стороны, потому что не востребованы на данном онтогенетическом этапе, в данных социальных условиях. Но как только происходит смена ведущей деятельности ребенка и эти качества становятся востребованными, незамедлительно вскрываются их недостатки. Например, недостатки фонематического слуха у ребенка-

дошкольника при правильном звукопроизношении проявляются в виде специфических дисграфических ошибок на письме только в период школьного обучения.

В контекст обсуждаемой нами проблемы следует включить понятие **культурный релятивизм** – различия в восприятии и санкционировании поведения в разных культурах. Поведение, которое может считаться нормальным в одной культуре или социальной группе, в другой может представляться аномальным. Вместе с тем, отдельные виды аномального поведения представляются **транскультурными**: они считаются таковыми независимо от культуры и эпохи.

Основными показателями отклонений от нормы считаются:

1) социальная дезадаптация; 2) не восприимчивость к воспитывающим и обучающим воздействиям; 3) замедление темпов развития или регресс психики.

Отклонения от психической нормы могут иметь временный или постоянный характер, а также различную степень выраженности: от акцентуаций характера до деформации личности.

**Дефект** – физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития. Степень выраженности дефекта существенно зависит от тяжести вредного воздействия, времени его начала, его преимущественной локализации. Структуру дефекта составляют первичный и вторичный дефекты. Понятия детально разработаны в трудах **Л.С.Выготского**.

**Первичный дефект** – повреждение биологических систем (анализаторов, отделов ЦНС), которое вызывается биологическими факторами.

К первичным дефектам относятся частные и общие нарушения функций центральной нервной системы, а также несоответствие уровня развития возрастной норме (недоразвитие, задержка, асинхрония развития, явления ретардации, регресса, акселерации), нарушения межфункциональных связей.

Возникают в результате органического повреждения или недоразвития какой-либо биологической системы (анализаторов, высших отделов головного мозга) вследствие воздействия патогенных факторов.

**Вторичный дефект** возникает в ходе развития ребёнка с нарушениями психического развития в том случае, если социальное окружение не компенсирует этих нарушений, а напротив, детерминирует отклонения в личностном развитии (недоразвитие высших психических функций (речи и мышления у глухих, восприятия и пространственной ориентации у слепых, опосредованной памяти и логического мышления у дебилов и пр.). Он непосредственно не связан с первичным дефектом, но обусловлен им (возникает под его влиянием). Понятие введено **Л.С.Выготским**.

**Сложный дефект** – сочетание двух или более первичных дефектов, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудно-

сти в обучении и воспитании ребёнка. Это не сумма дефектов. Сложный дефект отличается качественным своеобразием.

Нарушения психического развития могут иметь **частный и общий характер**. Частные нарушения связаны с недостаточностью процессов восприятия, праксиса, речи и т.д. Общие нарушения связаны с нарушением регуляторных систем.

**Частные нарушения** – это прежде всего нарушения в деятельности анализаторов: зрения, слуха, проприоцептивной чувствительности.

**Общие нарушения** – функций головного мозга связаны с деятельностью регуляторных систем.

**Регресс** (временный или стойкий) – возврат функций на более ранний возрастной уровень. Обусловлен недостаточной устойчивостью психических функций. Чаще регрессу подвергаются менее зрелые, недавно возникшие функции. Например, более вероятна утрата навыка чтения, чем навыка ходьбы.

**Временный регресс** – временная утрата сформированных ранее навыков под влиянием различного рода событий, вызывающих стресс и мобилизацию организма на борьбу за выживание.

**Стойкий регресс** – устойчивый возврат на более ранний возрастной уровень, связанный с существенным повреждением функций. Например, при ранней детской шизофрении.

**Распад психических функций** – грубая дезорганизация и выпадение психических функций.

### Рекомендуемая литература по теме:

Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация. -М., 1976.

Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. -М., 1979.

Блейхер В.М. Клиническая патопсихология. Ташкент, 1976.

Валлон А. Психическое развитие ребёнка. -М., 1967.

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. -М., 2008.

Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии (учебное пособие) Ростов-на-Дону, 2000.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей. -М., 1985.

Романова Р.С., Потёмкина О.Ф., Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии. М., 1989.

Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. -М., 1986.

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. -М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. -М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. -СПб., 2003.

Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. -СПб., 2003

Сыромятников И.В. Психодиагностика: Учебное пособие. -М., 2005

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. -М., 2005.

<http://chuprov.boom.ru/chuprov/new>  
[http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)  
<http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0>  
<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>  
<http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm>

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Что такое психическая норма?
2. Какие виды норм выделяют в специальной психологии?
3. Что принято понимать под первичным и вторичным дефектами.
4. Что такое сложный дефект?
5. Что такое регресс? Какие виды регресса существуют?
6. Что такое распад психических функций.

### **Тема 3. Психологическая диагностика нарушенного развития.**

**Психологическая диагностика отклонений развития** является составной частью комплексного клинико-психолого-педагогического и социального обследования.

**Цель** психодиагностического обследования детей с проблемами развития – выявление структуры нарушения психической деятельности для поиска оптимальных и эффективных путей коррекционной помощи и компенсации дефекта.

Психологическая диагностика основана на принципах сформулированных **Л.С.Выготским, В.И.Лубовским, С.Я.Рубинштейн, С.Д.Забрамной и др.**

**Правила проведения психодиагностического обследования** детей с проблемами развития:

- обследование должно носить системный характер;
- организовываться с учетом возраста и предполагаемого уровня развития ребёнка;
- диагностические задания должны быть доступны и интересны ребёнку; при анализе результатов учитывается то, с заданиями для какой возрастной группы справился ребёнок;
- в ходе обследования выявляются не только актуальные возможности ребёнка, но и его потенциальные возможности;
- при обработке и интерпретации полученных результатов необходимо использовать систему качественных и количественных показателей, одинаковых для всех детей.

Система качественных показателей позволяет выявить своеобразие психического развития ребёнка и его потенциальные возможности, а количественные оценки используются для определения степени выраженности того или иного качественного показателя; выбор качественных показателей не должен быть случайным, он должен отражать уровни сформированности психических функций, нарушение которых является характерным для детей с отклонениями в развитии;

**С.Д.Забрамная** убеждена, что для организации процедуры обследования необходимо соблюдать следующие **требования**:

1. содержание заданий не должно вызывать у ребёнка негативных реакций и способствовать установлению контакта с ним;
2. при подборе заданий необходимо учитывать влияние аффективной сферы ребёнка на результаты его деятельности;
3. отбор заданий должен носить строго научный, а не интуитивно-эмпирический характер;
4. следует предусмотреть обязательное теоретическое обоснование системы диагностических заданий;
5. необходимо дозировать нагрузку на ребёнка с учётом его индивидуальных возможностей;
6. чтобы оценить уровень развития психической деятельности ребёнка, его необходимо включить в активную деятельность, ведущую для его возраста;

#### **Порядок предъявления диагностических заданий:**

- А). По степени возрастания сложности, от простого – к сложному (**А.Анастаси, В.М.Блейхер и др.**)
- Б). Чередование простых и сложных заданий для профилактики утомления (**И.А.Коробейников, Т.В.Розанова**).

#### **Принципы диагностики нарушенного развития (Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, С.Д.Забрамная):**

**1. Комплексное изучение развития психики ребёнка.** Предполагает вскрытие глубоких внутренних причин и механизмов возникновения отклонения. Осуществляется группой специалистов: врачи, психолог, дефектолог, социальный педагог).

**2. Системный подход к диагностике психического развития ребёнка** опирается на представление о системном строении психики и предполагает анализ результатов психической деятельности на каждом из её этапов. Предполагает не только выявление отдельных нарушений, но и установление взаимосвязи между ними, иерархии выявленных нарушений. Необходимо также выявление сохранных функций, положительных сторон личности, которые составят основу коррекционных мероприятий.

**3. Динамический подход к изучению ребёнка с нарушением развития** предполагает возможность проследить изменения, которые происходят в процессе развития и учесть его возрастные особенности. Это важно и на этапе выбора диагностических процедур, и при анализе результатов диагностики, и осуществлении диагностического обучения.

**4. Выявление и учёт потенциальных возможностей ребёнка.** Принцип опирается на положение **Л.С.Выготского** о зонах актуального и ближайшего развития. Потенциальные возможности ребёнка в виде зоны ближайшего развития определяют возможности и темп усвоения новых знаний и умений. Эти возможности выявляются в процессе сотрудничества ребёнка со взрослым при усвоении новых способов действий.

**5. Качественный анализ** результатов психодиагностического изучения ребёнка включает ряд параметров: отношение ребёнка к ситуации обследования и заданиям; способы ориентации в заданиях и способы их выполнения; соответствие действий ребёнка условиям задания и инструкции; продуктивное использование помощи взрослого; умение выполнять задание по аналогии; отношение к результатам своей деятельности; критичность при оценке своих достижений.

**6. Необходимость раннего диагностического изучения ребёнка.** Позволяет предотвратить появление вторичных наслоений социального характера.

**7. Единство диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями развития.** Успех обеспечивает качественная диагностика, точное определение прогноза психического развития и оценка потенциальных возможностей ребёнка.

### **Этапы психодиагностики нарушенного развития:**

**Первый этап** - «скрининг» (от англ. screen – просеивать, сортировать). Выявляется наличие отклонений в психофизическом развитии, без точной квалификации характера и глубины этих отклонений.

**Второй этап** - дифференциальная диагностика отклонений в развитии. Цель этого этапа - выявление типов нарушения развития. По его результатам определяется оптимальный педагогический маршрут - направление обучения ребёнка, вид и программа образовательного учреждения. Ведущая роль принадлежит психолого-медико-педагогическим комиссиям (ПМПК). Задачи этапа: разграничение степени и характера нарушений умственного, речевого и эмоционального развития ребёнка; выявление первичного и вторичного нарушений, то есть системный анализ структуры нарушения; оценка особенностей нарушения психического развития при недостатках зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата; определение и обоснование педагогического прогноза.

**Третий этап** - феноменологический. Цель этапа – выявление индивидуальных особенностей человека: работоспособности, характеристик познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы, личности. В ходе этого этапа на основе диагностики разрабатываются программы индивидуальной коррекционной работы.

В процессе обследования используется сочетание методов психологической диагностики (наблюдения, эксперимента, тестовых испытаний, метода изучения продуктов деятельности) и разнообразных методик и многочисленных диагностических процедур.

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М., Педагогика, 1989.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

<http://chuprov.boom.ru>

<http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0>

[http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>

<http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm>

#### **Тема 4. Дизонтогенез и его причины. Дизонтогении или виды отклоняющегося развития. Факторы, обуславливающие тип дезонтогении.**

**Дизонтогенез** – нарушение темпов и содержания нормального развития в возрасте, когда морфофункциональные системы ещё не достигли зрелости.

**Дизонтогении** – отдельные аномалии развития. Термин был введён представителями клинической медицины для обозначения различных форм нарушения нормального онтогенеза. Одним из первых его употребил **А.И.Швальбе** в 1927 году для обозначения отклонений в формировании структур организма в период внутриутробного развития. В отечественной психологии длительное время использовалось понятие «аномалии развития». Применительно к детям с дизонтогенезом чаще всего используют такие понятия как «дети группы риска», «дети с особыми нуждами», «дети с ограниченными возможностями здоровья», «плохо адаптирующиеся дети».

Обобщение содержания работ **Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, Б.В.Зейгарник, а также исследований В.В.Лебединского, Г.Е.Сухаревой, М.С.Певзнер, Э.Г.Симерницкой и др.**, можно выделить основные факторы, влияющие на тип возникшей у ребёнка дизонтогении:

1. Возрастная и временная обусловленность дизонтогении (время и длительность воздействия повреждающих факторов). По **В.В.Лебединскому** это второй параметр дизонтогенеза, связанный со временем поражения. Чем раньше произошло поражение, тем вероятнее явление недоразвития. Чаще повреждаются функциональные системы с относительно коротким периодом развития.

2. Этиология повреждающих факторов.

3. Распространённость болезненного процесса (локальность или системность патогенного воздействия). По **В.В.Лебединскому** это первый параметр, связанный с функциональной локализацией и позволяющий выделять частный и общий дефекты.

4. Степень нарушения межфункциональных связей. По **В.В.Лебединскому** это четвёртый параметр характеризующий психический дизонтогенез. Новые функции и качества возникают в результате перестройки внутрисистемных отношений. К межфункциональным отношениям относят явления временной независимости функций, ассоциативные и иерархические связи.

**Причиной дизонтогенеза** чаще всего являются локальные и системные нарушения ЦНС. К локальным можно отнести дефекты отдельных анализато-

ров. Сложные дефекты, например, умственная отсталость, являются системными.

**Л.С.Выготский** одним из первых предложил классификацию отклоняющегося развития. Она включала три типа дефектов: 1) повреждение или недостаток воспринимающих органов (слепота, глухота и пр.); 2) повреждение или недостаток частей ответного аппарата, рабочих органов (калеки); 3) недостаток или повреждение ЦНС (слабоумие).

**Г.Е.Сухарева** с позиций патогенеза выделяет три вида отклоняющегося развития: 1) задержанное развитие; 2) повреждённое развитие; 3) искажённое развитие.

**Г.К.Ушакова и В.В.Ковалёва** выделяют два основных вида психического дизонтогенеза:

- 1) ретардация; 2) асинхрония.

Наиболее полной в настоящее время считается классификация психического дизонтогенеза **В.В.Лебединского**. Автор выделяет следующие разновидности дизонтогенеза:

1. **Психическое недоразвитие.** Примером служит умственная отсталость. Характерно раннее поражение мозговых структур.

2. **Задержанное психическое развитие (ретардация).** Характеризуется замедленным темпом формирования познавательной и эмоциональной сфер.

3. **Повреждённое психическое развитие.** Локальное поражение какого-либо анализатора или структур головного мозга. Патологическое воздействие на мозг произошло в период, когда их морфологическое и функциональное созревание было практически завершено.

4. **Искажённое развитие (асинхрония).** Характерно патологически ускоренное асинхронное развитие отдельных психических функций. Примером служит ранний детский аутизм.

5. **Дисгармоническое развитие** это форма нарушения развития, при которой отмечается недостаточность развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности, при относительной сохранности остальных структур. Примером служат психопатии.

6. **Дефицитарное развитие.** Характеризуется тяжёлым недоразвитием или повреждением отдельных анализаторных систем: слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.

**Психопатии** – аномалии развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности. В патопсихологии выделяют три основных критерия, характеризующих психопатию: 1). тотальность патологических черт характера; 2). относительную стабильность их проявлений в течение жизни; 3). социальная дезадаптация.

**Рекомендуемая литература по теме:**

- Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей/  
Под ред. Л.В.Занкова М., 1940.
- Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.
- Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте.  
М., 2003.
- Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.
- Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.
- Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.
- Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.
- Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.
- Щербакова А.М. Воспитание ребёнка с нарушениями в развитии. М.,  
2001.
- [http // www.pedlib.ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)
- [http://chuprov.boom.ru /chuprov/ new](http://chuprov.boom.ru/chuprov/new)
- [http // www.autism. ru /read. Asp?id=82 &vol=0](http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0)
- [http: // www.dislexia.ru/index.php?id=156](http://www.dislexia.ru/index.php?id=156)
- [http: //psycholog. Pomorsu.ru/spec.htm](http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm)

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Что такое дизонтогенез?
2. Что такое дизонтогения?
3. Каковы основные причины дизонтогенеза?
4. Назовите основные виды дизонтогенеза.

### **Тема 5. Дизонтогении дефицитарного типа: общая характеристика.**

**Дефицитарное развитие** – патологическое формирование личности у людей с тяжёлыми дефектами зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, при которых недостаток сенсорных стимулов вызывает явления нарушения эмоциональной сферы. Высшие психические функции формируются в условиях дефицита информации. Первичный дефект анализатора ведёт к недоразвитию функций, связанных с ним наиболее тесно, а так же к замедлению развития других.

Дефицитарное развитие при нарушениях отдельных сенсорных систем даёт яркие примеры компенсации за счёт сохранности других анализаторных систем и интеллектуальных возможностей человека. Эта компенсация возможна в условиях адекватного воспитания и обучения.

#### **Общие закономерности дефицитарного развития психики.**

В исследованиях **В.В.Ковалёва, В.В.Лебединского, Н.А.Государева** определены причинно-следственные звенья дефицитарного развития личности:

1. Нарушение одного из анализаторов представляет собой условие нарушения нормы психического развития в результате дефекта сенсомоторной основы психического отражения.

2. Нарушение функционирования хотя бы одного анализатора приводит к нарушению всех психических процессов.

3. Основной механизм нарушения внимания – ослабление интереса к окружающему миру, угасание ориентировочно-исследовательского рефлекса вследствие потери одного из каналов информации.

4. Основной механизм нарушения восприятия – нарушение образов отражения.

5. Основной механизм нарушения памяти – предшествующие запечатлению и сохранению информации нарушения внимания, неполнота и искажение психических образов восприятия.

6. Основной механизм нарушения мышления – недостатки внимания, неполная и искажённая информация восприятия и памяти.

7. В результате компенсации первичного дефекта того или иного анализатора развитием речи, вербальным мышлением часто отмечается формализм мышления, т.е. неподкрепление словесного обозначения предмета и явления сенсомоторным образом, теории практикой, идеального «Я» - «хочу». Реальным «Я» - «могу».

8. Недостаток адекватного отражения мира реалистичным способом компенсируется субъективным, эмоциональным, иррациональным способом психического отражения. В структуре личности происходит сдвиг аффективно-когнитивной пропорции психического отражения в сторону аффекта.

9. Личность, которая формируется в результате дефицитарного развития, приобретает тип нарциссической личности (инфантилизм; эгоцентризм; завышенная самооценка; чрезмерная аффективность, замещающая недостатки интеллекта, высших чувств, изъяны моральных качеств; мощная психологическая защита).

### **Дизонтогении дефицитарного типа:**

#### **Нарушение зрения.**

**Слепые** люди, у которых отсутствуют зрительные ощущения или имеется светоощущение или остаточное зрение (0,04) на лучше видящем глазу с применение очков.

**Слабовидящие** - люди, обладающие остротой зрения на лучше видящем глазу с использованием обычных средств тифлотехнической коррекции.

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения – способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. За нормальную остроту зрения, равную – 1,0, принимается способность человека различать знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии пяти метров.

#### **Нарушения слуха.**

**Глухие** – люди с глубокими, стойкими двусторонними нарушениями слуха, врождёнными и приобретёнными. Выделяют две категории глухих: 1). глу-

хия без речи или ранооглохшие; 2). Глухие, сохранившие речь или позднооглохшие.

**Слабослышащие** – люди с частичным снижением слуха, приводящем к нарушению речевого развития (от 15 до 75 дБ).

### **Нарушения опорно-двигательного аппарата.**

Детский церебральный паралич (ДЦП) – заболевание, которое может служить общей моделью дизонтогении на почве нарушений опорно-двигательной системы. Последовательность и темп созревания двигательных функций у ребёнка с ДЦП нарушены. Двигательный аппарат характеризуется преобладанием примитивных врождённых рефлексивных форм двигательной активности, не свойственных для данного возраста ребёнка.

### **Нарушение речи.**

В зависимости от выпадения какого-то компонента речи лингвистические нарушения делятся на:

*фонематические нарушения речи*: *алалия* – не развитая с рождения речь; *логопатия* – задержка фонематического развития; *афония*, *макро - микрофония* – нарушение громкости; *дислаллии* - нарушение четкости произношения; *брадилалия и тахилалия* – замедленная и быстрая речь и др.

*лексико-семантические нарушения (аграмматизмы)*: *олигофазия* – бедность словарного запаса; *афазия* – распад ранее сформированной речи при нарушениях в центральном звене анализатора; *алексия* – нарушение чтения; *аграфия* – нарушение письма и др.

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида. М., 1991.

Аномалии развития и коррекционно-воспитательная работа при глубоком нарушении зрения у детей. М., 1980.

Апраушев А.В. Опыт обучения и воспитания слепоглухонемых детей. М., 1973.

Апраушев А.В. Тифлосурдопедагогика. М., 1983.

Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей/ Под ред. Л.В.Занкова М., 1940.

Выготский Л.С. Слепой ребёнок.

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Ермаков В.П., Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М., 2000

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

[http // www.pedlib ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

<http://chuprov.boom.ru/chuprov/new>  
<http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0>  
<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>  
<http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm>

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Дайте психологический комментарий каждой из закономерностей дефицитарного развития психики.
2. Составьте краткий конспект работы **Л.С.Выготского** «Слепой ребёнок».

### **Вопросы для самопроверки:**

1. В чём состоит специфика дизонтогении дефицитарного типа?
2. Каким образом определяется степень нарушения зрительной функции.
3. Каковы основные психологические особенности детей с нарушением зрения?
4. Каковы основные психологические особенности детей с нарушением слуха?
5. Каковы основные психологические особенности детей с нарушением опорно-двигательного аппарата?
6. Каковы основные психологические особенности детей с нарушением речи?

### **Тема 6 . Дизонтогении дефицитарного типа: нарушения зрения.**

**Тифлопсихология** является разделом специальной психологии и изучает психическое развитие лиц с нарушениями зрения. Развитие этой области обеспечено исследованиями **Т.Геллера, М.Кунца, А.А.Крогиуса, В.С.Свердлова, А.Г.Литвака и многих других.**

**Объектом** тифлопсихологии являются люди с недостатками зрения, т.е. слепые, слабовидящие и дети, имеющие амблиопию и косоглазие.

**Амблиопия**- слабое зрение без видимых повреждений глаз. В зависимости от смещения фокусного расстояния определяется как близорукость (миопия) или дальнозоркость (гиперметропия).

**Тифлология** – объединение знаний педагогики, психологии, социологию и др. отраслей науки, имеющее целью изучение жизни и деятельности слепых.

Степень нарушения зрительной функции определяется по уровню снижения остроты зрения – способности глаза видеть две светящиеся точки при минимальном расстоянии между ними. За нормальную остроту зрения, равную – 1,0, принимается способность человека различать знаки десятой строки специальной таблицы на расстоянии пяти метров.

Можно выделить следующие группы детей с нарушением зрения:

1. *Абсолютно или тотально слепые* – дети с полным отсутствием зрительных ощущений.

2. *Слепые* - дети с полным отсутствием зрительных ощущений, либо имеющие остаточное зрение, либо сохранившие способность к светоощущению.

3. *Слабовидящие* – дети с остротой зрения от 0,05 до 0,2.

В зависимости от времени появления дефекта выделяют две категории детей:

1. *Слепорождённые* – дети с врождённой тотальной слепотой или ослепшие в возрасте до трёх лет. У них отсутствуют зрительные представления и весь процесс психического развития осуществляется в условиях полного «выпадения» зрительной системы.

2. *Ослепшие* – дети, утратившие зрение после трёх лет.

**Основные причины нарушения зрения:** *врождённые* (генетические, пре- и перинатальные) и *приобретённые* (травматические, инфекционные, алиментарно-обменные).

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Агеев Е.Д. Система реабилитации слепых. М., 1981.

Аномалии развития и коррекционно-воспитательная работа при глубоком нарушении зрения у детей. М., 1980.

Апраушев А.В. Опыт обучения и воспитания слепоглухонемых детей. М., 1973.

Апраушев А.В. Тифлосурдопедагогика. М., 1983.

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Григорьева Л.П., Сташевский С.В. Основные методы развития зрительно-го восприятия у детей с нарушением зрения.- М., 1990.

Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. –СПб., 1998.

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Солнцева Л.И. Тифлопсихология детства. –М., 2002.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

[http // www.pedlib.ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

[http:// chuprov.boom.ru /chuprov/ new](http://chuprov.boom.ru/chuprov/new)

[http // www.autism. ru /read. Asp?id=82 &vol=0](http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0)

[http:// www.dislexia.ru/index.php?id=156](http://www.dislexia.ru/index.php?id=156)

[http://psycholog. Pomorsu.ru/spec.htm](http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm)

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте психологический портрет слепорождённого ребёнка.
2. Сравните особенности развития психических процессов на ранних этапах онтогенеза у зрячих и слепых детей.

3. Сравните особенности развития психических процессов на ранних этапах онтогенеза у слабовидящих и слепых детей.

**Вопросы для самопроверки:**

1. Что является предметом тифлопсихологии?
2. Каковы основные задачи тифлопсихологии?
3. Какие группы нарушения зрения можно выделить?
4. Каковы основные особенности психического развития слепого ребёнка?
5. Что такое жестовая речь и какие виды жестовой речи принято выделять?

**Тема 7. Дизонтогении дефицитарного типа: нарушение слуха.**

**Предметом сурдопсихологии** являются изучение своеобразия психического развития людей с недостатками слуховой функции и установление возможности и способов компенсации нарушений слуха различной сложности.

**Основные задачи сурдопсихологии:**

- выявление закономерности психического развития людей с нарушенным слухом;
- изучение особенностей развития отдельных видов познавательной деятельности людей с нарушенным слухом;
- изучение закономерности развития личностных особенностей людей с нарушенным слухом;
- разработка методов диагностики и психологической коррекции нарушений психического развития людей с недостатками слуха;
- психологическое обоснование путей и способов педагогического воздействия на детей и взрослых с нарушенным слухом.

**Дети с нарушениями слуха.**

Разработка проблем сурдопсихологии велась и ведётся усилиями многих отечественных психологов (**Р.М.Боскис, Л.В.Занков, Ж.И.Шиф и др.**), исследователями стран Европы и США (**Р.Конрад, Р.Линдер и др.**). Начало систематическому изучению проблем сурдопсихологии у нас в стране положено **Л.С.Выготским**.

Современные исследователи в этой области **Д.И.Тарасов, А.Н.Наседкин, В.П.Лебедев, О.П.Токарев и др.** выделяют три группы нарушения слуха:

1. Наследственная глухота или тугоухость.
2. Врождённое нарушение слуха.
3. Приобретённое нарушение слуха.

**Фоновые факторы** (или факторы риска) создают благоприятный фон для развития глухоты или тугоухости.

Фоновые факторы *наследственного происхождения*: нарушения метаболизма (обмена веществ).

Фоновые факторы *врождённого происхождения*: вирусные инфекции, интоксикация, асфиксия при родах.

**Манифестные факторы** вызывают резкое ухудшение слуха.

**Нарушение слуха.** Основой классификации детей с нарушением слуха могут служить также следующие критерии: степень потери слуха, время потери слуха, уровень развития речи.

1. Глухие или неслышащие дети: а) рано оглохшие; б) поздно оглохшие.

2. Слабослышащие или тугоухие.

**Глухие дети** характеризуются глубоким и стойким двусторонним нарушением слуха наследственного, врождённого или приобретённого (до овладения речью) характера. Этот дефект препятствует формированию речи и ребёнок становится немым (глухонемым). Нарушение слуха и речи влекут за собой своеобразие формирования всех, без исключения, познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы ребёнка, его характера. На самых ранних этапах онтогенеза необходимы специальные средства, обеспечивающие компенсаторное развитие ребёнка.

**Слабослышащие (тугоухие)** - дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития. Данная особенность является причиной искажения восприятия речи на слух и замедления темпов овладения речью. По мнению **В.И.Лубовского**, варианты развития речи у слабослышащих детей очень велики и зависят от индивидуальных психофизических особенностей ребёнка и условий развития, обучения и воспитания.

**Позднооглохшие** – это дети, потерявшие слух вследствие болезни или травмы, после того, как они овладели речью. Потеря слуха может быть *тотальной*, близкой к глухоте или *частичной*, близкой к уровню слабослышащих. У детей может возникнуть тяжёлая психическая реакция на возникшую ситуацию, вплоть до полного отказа от общения.

У детей из всех трёх групп возможны дополнительные первичные нарушения различных органов и систем. Формы наследственного нарушения слуха, сочетающиеся с поражением зрения, кожного покрова, почек и других органов. Глухота или тугоухость, наступившая из-за краснухи, перенесённой матерью на ранних сроках беременности, может сопровождаться поражением зрения, врождённой кардиопатией, микроцефалией, общей мозговой недостаточностью.

**Жестовая речь** (жестовый язык) - это своеобразная, достаточно сложная система общения, в которой используется язык жестов.

**Г.Л.Зайцева** выделяет два вида жестовой речи:

1. Разговорная жестовая речь используется глухими людьми для общения между собой.

2. Калькирующая жестовая речь используется сурдопереводчиками при официальных формах общения.

**Особенности психического развития глухого ребёнка (В.И.Лубовский, И.М.Соловьёв, Ж.И.Шиф и др.).**

Проявление комплекса оживления зависит от поведения матери.

Глухие дети «гуляют» в те же сроки, что и слышащие, но постепенно замолкают. Без специальных усилий взрослых «лепет» у них не возникает.

Нарушение слуха снижает полноту зрительного восприятия, затрудняет развитие кинестетической чувствительности.

Глухие дети обращают большее внимание на признаки предметов, которые отчётливо выделяются и испытывают трудности при вычленении существенных признаков.

Жестовая речь глухого ребёнка - выполняет роль средства и способа социального общения, а её наличие является непременным условием психического развития. На ранних этапах онтогенеза, развитие психики детей с нарушением слуха существенно зависит от своевременности и качества оказания сурдопедагогической помощи.

Словарный запас глухих детей меньше, по сравнению со слышащими сверстниками. Это является причиной заметного снижения словесной памяти.

Своеобразие развития образной памяти состоит в том, что глухие дети с большим трудом, чем слышащие, запечатлевают образы предметов. Это влечёт за собой недостатки образного мышления.

В период школьного обучения происходит значительное развитие устной и письменной речи: увеличение словарного запаса, усложнение грамматических конструкций.

Глухие дети уступают слышащим по умению использовать средства для запоминания, что снижает продуктивность воспроизведения. Легче запоминаются отдельные слова, хуже предложения, ещё хуже – тексты.

Глухие дети не могут эффективно пользоваться приёмами опосредованного запоминания.

Проблема развития мышления наиболее разработана в сурдопсихологии (Н.В.Яшкова, О.И.Кукушкина, Т.В.Розанова и др.). Основные выводы таковы:

\*Глухие дети медленнее овладевают обобщенными приёмами предметных действий.

\*Затруднено овладение значением слов, выражающих пространственные отношения.

\*К началу среднего школьного возраста различия в развитии наглядно-образного мышления у глухих и слышащих значительно сокращаются.

\*Наибольшее отставание и своеобразие наблюдается у глухих детей в отношении развития их словесно-логического мышления.

\* Глухие дети с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями и поступками людей.

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Апраушев А.В. Опыт обучения и воспитания слепоглухонемых детей. М., 1973.

Апраушев А.В. Тифлосурдопедагогика. -М., 1983.

Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М., 2002

Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. -М., 1963

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Зайцева Г.Л. Жестовая речь. - М., 2000.

Занков Л.В., Соловьёв И.М. Очерки психологии глухонемого ребёнка. – М., 1940.

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. -М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. -М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. -СПб., 2003.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. -М., 2005.

Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих людей.

[http // www.pedlib.ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

[http://chuprovo.boom.ru /chuprovo/ new](http://chuprovo.boom.ru/chuprovo/new)

[http://www.autism.ru /read. Asp?id=82 &vol=0](http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0)

<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>

<http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm>

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Составьте перечень основных психологических особенностей ребёнка с врождённой глухотой.
2. Сравните особенности развития психических процессов на ранних этапах онтогенеза у слышащих и глухих детей.
3. Сравните особенности развития психических процессов на ранних этапах онтогенеза у слабослышащих и глухих детей.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Что является предметом сурдопсихологии?
2. Каковы основные задачи сурдопсихологии?
3. Какие группы нарушения слуха можно выделить?
4. Каковы основные особенности психического развития глухого ребёнка?
5. Что такое жестовая речь и какие виды жестовой речи принято выделять?

## **Тема 8. Дети с умственной отсталостью. Дети с недоразвитием познавательной сферы. Психическое недоразвитие.**

Исследования Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, К.С.Лебединской, В.И.Лубовского, М.С.Певзнер, Г.Е.Сухарева дают основания относить к умственной отсталости - стойкое и необратимое снижение познавательной деятельности ребёнка вследствие органического поражения ЦНС.

С.Д.Забрамная даёт следующее определение: «Умственная отсталость – это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесённых органических поражений ЦНС. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие».

### **Характеристики детей с умственной отсталостью (по Ю.В.Саенко):**

1.Недоразвитие познавательных процессов. Низкая потребность в познании. Не полное, искажённое представление об окружающей действительности.

2. Нарушения восприятия: узость объёма, нарушение избирательности, пассивность, замедленный темп, не дифференцированность. Трудность восприятия пространства и времени.

3. Мыслительные процессы тугоподвижны и инертны. Не развито абстрактное мышление. Дети не понимают причинно-следственных связей. Низкий уровень обобщения. Несовершенство анализа и синтеза. Не критичность. Отсутствует возможность переноса усвоенного способа действия в новые условия.

4. Память. Слабость памяти, которая проявляется в затруднении процесса воспроизведения. Из-за непонимания логики событий воспроизведение носит бессистемный характер. Слабо развита опосредованная, смысловая память. Особенность памяти – эпизодическая забывчивость, связанная с переутомлением нервной системы из-за её общей слабости.

5. Воображение отличается фрагментарностью, неточностью, схематичностью.

6. Речь. Страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая, семантическая. Активный словарь гораздо беднее пассивного. Снижена потребность в речевом общении.

7. Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностями распределения, замедленной переключаемостью.

8. Эмоционально-волевая сфера. Эмоции недоразвиты: нет оттенков переживаний. Неустойчивы. Переживания поверхностны. Волевая сфера характеризуется слабостью собственных намерений, побуждений, внушаемостью. Отсутствуют самостоятельность, целеустремлённость, инициативность.

9. Деятельность. Мотивация характеризуется неустойчивостью. Недоразвита целенаправленная деятельность, трудности самостоятельного планирования деятельности. Ребёнок не критичен к своей работе.

10. Личность. Интересы, потребности и мотивы поведения примитивны. Преобладающими являются элементарные органические потребности. Поведение стереотипное. С трудом формируются абстрактные понятия.

Классификация умственной отсталости, принятая до недавнего времени.

**Олигофрения** (понятие не принято во многих странах) – форма умственной отсталости, возникающая до развития речи у ребёнка.

Это группа различных по происхождению и течению болезненных изменений, проявляющихся в общем недоразвитии психики.

Причины олигофрении:

1. инфекционные заболевания матери в период беременности (краснуха, грипп и пр.);
2. паразитарные заболевания (токсоплазмоз);
3. травматическое поражение плода, родовые травмы, асфиксии;
4. патологическая наследственность (умственная отсталость родителей);
5. нарушение хромосомного набора (болезнь Дауна);
6. нарушение эндокринной системы (сахарный диабет);
7. несовместимость матери и плода по резус-фактору;

8. алкоголизм и курение матери;
9. интоксикация лекарственными препаратами;
10. нейроинфекции (менингит, черепно-мозговые травмы и пр.) - в период после рождения.

Перечисленные факторы воздействуют на нервную систему в период её закладки, на первых этапах формирования, интенсивной дифференциации и миелинизации.

**Степени олигофрении**, которые до недавнего времени были приняты в России:

**Дебильность** - наиболее лёгкая из существующих и наиболее часто встречающаяся степень умственной отсталости. Дебильности присущи все компоненты олигофренического недоразвития интеллекта.

**Имбецильность** - средняя по глубине степень умственной отсталости. Специфика и выраженность олигофренического слабоумия выступают при имбецильности с большей отчётливостью. В физическом облике чаще, чем при дебильности, наблюдаются различные дисплазии телосложения, церебрально-эндокринные расстройства.

**Идиотия** - наиболее тяжёлая степень олигофрении. Мышление по существу отсутствует (алогия). Деятельность по существу отсутствует. Часты грубые дефекты физического развития: выраженные дисплазии телосложения, пороки развития кожи, внутренних органов, эндокринно-обменные расстройства.

В настоящее время в России пользуются международной классификацией умственно отсталых. Согласно данной классификации выделяют четыре клинические группы по степени выраженности дефекта: с лёгкой, умеренной, тяжёлой и глубокой степенью умственной отсталости.

Среди классификаций олигофрении, основанных на клинко-патологических принципах, в нашей стране наиболее популярной является классификация предложенная **М.С.Певзнером**:

1. Основная форма или неосложнённая форма олигофрении.

Основной симптом - низкий уровень абстрактного мышления, инертность и тугоподвижность мышления.

Основные характеристики: диффузное, относительно поверхностное поражение корковых структур, сохранность подкорковых структур и ликвообращения. Недоразвитие познавательной сферы. Ребёнок способен к целенаправленной деятельности в тех случаях, когда задание ему понятно.

2. Олигофрения с выраженными нейродинамическими нарушениями.

Основные характеристики: лёгкая возбудимость, расторможенность, низкая работоспособность или вялость и заторможенность.

3. Олигофрения в сочетании с нарушенной речью.

Основные характеристики: сочетание диффузного поражения всей коры с более глубоким поражением в области речевых зон левого полушария. Стойко нарушено фонематическое восприятие.

4. Олигофрения с нарушением пространственного восприятия.

Основные характеристики: диффузное поражение коры больших полушарий сочетается с локальным поражением в теменно-затылочной области

левого полушария. Нарушение пространственного восприятия затрудняет процесс овладения представлением о числе.

5. Олигофрения с недоразвитием личности в целом.

Основные характеристики: резко изменена вся система потребностей и мотивов, могут возникать патологические наклонности. Диффузное поражение коры больших полушарий сочетается с преимущественным недоразвитием лобных долей. Грубое нарушение моторики. Некритичность, неадекватность оценки ситуаций. Сохранены сенсорная и моторная стороны речи, но значительно нарушена её регулирующая функция.

6. Сочетание общего интеллектуального недоразвития с выраженными психопатическими формами поведения.

Основные характеристики: грубость, недисциплинированность, патологические влечения. Моральные нормы не регулируют поведение. Диффузное поражение поры головного мозга сочетается с наличием подкорковых очагов.

**Деменция** (приобретённое слабоумие) - форма умственной отсталости, проявляющаяся в стойком ущербе или прогрессирующем распаде уже развитого до определённой степени интеллекта, памяти, эмоционально-волевой сферы. Возникает после трёх лет.

Причины деменции: шизофрения, эпилепсия, черепно-мозговые травмы, менингоэнцефалит, нарушения обмена веществ.

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Азбукин Д.И. Клиника олигофрении. М., 1936.

Амасьянц Р.А. Интеллектуальные нарушения. М., 2003.

Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей/  
Под ред. Л.В.Занкова М., 1940.

Выготский

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Иванов Е.С., Исаев Д.Н. Умственная отсталость. СПб., 2001.

Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. Л., 1981.

Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. СПб., 2003.

Кашенко В.П. Исключительные дети. М., 1926.

Певзнер М.С. Дети с нарушениями умственного развития. Иркутск, 1992.

Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.

Умственно отсталый ребёнок / Под ред. А.Р.Лурия. М., 1960.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

Шпек О. Люди с умственной отсталостью. М., 2003.

<http://chuprov.boom.ru/chuprov/new>

[http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

<http://www.autism.Ru/read.Asp?id=82&vol=0>

<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>

<http://psycholog.pomorsu.ru/spec.htm>

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Сравните содержание понятий «умственная отсталость» и «деменция».
2. Может ли служить неуспеваемость школьника единственным основанием для диагностики у него умственной отсталости? Почему?
3. Если ваш ответ «нет», то какие наиболее распространённые причины неуспеваемости вы можете назвать?
4. Дайте характеристику каждого из уровней олигофрении.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Что такое олигофрения?
2. Каковы основные причины олигофрении?
3. Какие уровни олигофрении принято выделять?
4. Какие клинические формы олигофрении выделил **М.С.Певзнер**?

## **Тема 9. «Дети с задержкой психического развития».**

**Задержка психического развития (ЗПР)** – тип дизонтогенеза, при котором происходит замедление темпа психического развития, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной направленности, преобладании игровых интересов.

Задержанное психическое развитие стало изучаться в 60-е годы прошлого столетия в связи с исследованием причин школьной неуспеваемости.

В 1966 году **М.С.Певзнер** была предложена классификация задержки психического развития (ЗПР), включающая следующие клинические варианты:

1. Психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте (неосложнённый гармонический инфантилизм).
2. Психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей познавательной деятельности.
3. Психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей познавательной деятельности, осложнённый нейродинамическими нарушениями.
4. Психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей познавательной деятельности, осложнённый недоразвитием речевой функции.

Классификация ЗПР по степени тяжести и этиопатогенетическому принципу **К.С.Лебединской**.

**ЗПР конституционального происхождения** – т.н. гармонический инфантилизм неосложнённый психический и психофизический инфантилизм по классификации **М.С.Певзнер, Т.А.Власовой**. Является ядерной формой психического инфантилизма.

**Основные характеристики:** преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций. Их неустойчивость и поверхностность, лёгкая внушаемость. Неблагоприятные условия жизни могут способствовать патологическому формированию личности по неустойчивому типу (Г.Е.Сухарева, Г.Штутте, В.В.Ковалёв).

**ЗПР соматогенного происхождения.** Обусловлен длительной соматической недостаточностью (ослабленностью) различного генеза. Психическое развитие тормозится главным образом стойкой астенией, резко снижающей общий и психический тонус. Хроническая физическая и психическая астения тормозят развитие активных форм деятельности, способствуют формированию таких черт личности, как робость, неуверенность в своих силах. Специфика ситуации обусловленная болезнью усиливается искусственной инфантилизацией, обусловленной гиперопекой.

**ЗПР психогенного происхождения.** Данное отклонение в развитии связано с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребёнка (гиперопека, гипоопека). Социальный генез этой аномалии развития не исключает её патологического характера.

**ЗПР церебрально-органического происхождения.** Занимает основное место среди вариантов данной аномалии развития. Её этиология связана с органической недостаточностью нервной системы. Применительно к патогенезу данного варианта ЗПР за рубежом используется термин «минимальная мозговая дисфункция» (ММД).

В зависимости от преобладающего эмоционального фона выделяют два основных клинических варианта: 1). Неустойчивый – с эйфорическим оттенком настроения, психомоторной расторможенностью; 2). тормозимый – с невротоподобными расстройствами в виде неуверенности в себе, боязливости, малой активности. Нарушение познавательной деятельности, обусловленное недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций.

### **Классификация М.С. Певзнер - Т.А.Власовой**

1. Психический и психофизический инфантилизм.
2. Астенические состояния (длительно текущие).
3. Церебрально-органическая форма ЗПР.

Авторы выделили два основных механизма формирования ЗПР:

1. недоразвитие эмоциональной сферы;
2. влияние нейродинамических, в первую очередь стойких астенических и церебрастенических, состояний.

В качестве причин, приводящих к ЗПР, авторы выделили:

- А. Неблагоприятное течение беременности.
- Б. Патологию родов.
- В. Социальные факторы.

**Рекомендуемая литература по теме:**

- Амасьянц Р.А. Интеллектуальные нарушения. М., 2003.
- Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С.Лебединской и др. М., 1982.
- Борякова Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция ЗПР у детей. М., 2002.
- Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.
- Задержка психического развития. Хрестоматия. Составитель О.В.Защиринская. СПб., 2003.
- Марковская И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. –М., 1993
- Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР. М., 2003.
- Основы специальной психологии. / Под ред. Л.В.Кузнецовой. М., 2002, 2003.
- Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.
- Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.
- Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.
- Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.
- Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.
- Ульенкова У.В. Дети с ЗПР. Нижний Новгород, 1994.
- [http:// chuprov.boom.ru](http://chuprov.boom.ru)
- [http:// www.pedlib.ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)
- [http:// www.autism.ru /read. Asp?id=82 &vol=0](http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0)
- [http:// www.dislexia.ru/index.php?id=156](http://www.dislexia.ru/index.php?id=156)
- [http://psycholog. Pomorsu.ru/spec.htm](http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm)
- <http://almanah.ikprao.ru./9/st02.htm>

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Ознакомьтесь с рекомендованной литературой и сравните научное содержание данных в ней определений ЗПР.
2. Проведите сопоставительный анализ понятий «умственная отсталость» и «задержка психического развития».
3. Проведите сравнительный анализ классификаций ЗПР **К.С.Лебединской и М.С.Певзнер-Т.А.Власовой**. В чём состоит преимущество каждой из них?
4. Анализируя предложенные работы, составьте подробный перечень причин ЗПР.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. В чём состоит отличие ЗПР от других видов нарушения психического развития?
2. Каковы основные черты детей с задержкой психического развития?
3. Каковы причины ЗПР?
4. Какие классификации ЗПР вам известны?
5. Какой критерий лежит в основе каждой из этих классификаций?

## **Тема 10. Дизонтогении при асинхрониях. Дисгармоническое развитие личности.**

**Асинхрония** как явление дизонтогенеза и дезадаптации подразумевает, по мнению **Н.А.Государева**, формирование дисгармонической личности, которое характеризуется

- а) нормальным становлением познавательной предметной деятельности;
- б) нарушением общения, социального поведения человека.

**Асинхрония развития** – нарушение определённой последовательности в ходе возникновения новых типов межфункциональных связей. Явление асинхронии развития, по мнению **Н.Ю.Максимовой** и **Е.Л.Милютиной**, может проявляться:

1) В виде *ретардации* – незавершённость отдельных периодов развития, сохранение более ранних форм. Ретардация характерна для олигофрении и ЗПР. Возможна также ретардация, затрагивающая отдельные функции, например, при недоразвитии речи.

2) В виде патологической *акселерации* отдельных функций, например, раннее проявление сексуального влечения при преждевременном созревании половых органов.

3) При сочетании явлений *ретардации* и *акселерации*. Встречается при раннем детском аутизме, дисгармоническом инфантилизме, психопатии.

**Дисгармоническое психическое развитие** – форма нарушения развития, при которой отмечается недостаточность развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности, при относительной сохранности остальных структур. Примером служат психопатии, невропатии и неврозы.

**Психопатии** – аномалии развития эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности. В патопсихологии выделяют три основных критерия, характеризующих психопатию: 1. тотальность патологических черт характера; 2. относительную стабильность их проявлений в течение жизни; 3. социальная дезадаптация.

Классификация психопатий в зависимости от усиления-ослабления функций и уровней эмоциональной регуляции.

**В.В.Лебединский, О.С.Никольская и другие**, выделяют четыре уровня базальной аффективной организации:

1. Уровень полевой реактивности.
2. Уровень стереотипов.
3. Уровень экспансии.
4. Уровень эмоционального контроля.

**Невропатии** – нарушения эмоционально-волевой сферы, обусловленные неустойчивостью регуляции вегетативных функций (**Г.Е.Сухарева, В.В.Ковалёв и др.**). Эти нарушения вегетативной нервной системы 1) чаще имеют врождённый характер; 2) реже являются следствием заболевания, перенесённого в первые месяцы жизни.

**Неврастения** формируется на базе невропатии или в результате астенизирующих воздействий (частых соматических заболеваний, хронических очагов инфекции и т.п.).

**Неврозы** – психогенные вегетосоматические расстройства непсихотического уровня, которые осознаются самим человеком.

### Рекомендуемая литература по теме:

- Айхорн А. Трудный подросток. М., 2001.
- Ахвердова О.А. Личностные и поведенческие расстройства у детей и подростков с органической недостаточностью мозга. Ставрополь, 2000.
- Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. М., 1997.
- Балахонов А.В. Ошибки развития. ЛГУ 1990.
- Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.
- Забрамная С.Д., Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. Курс лекций. М., 2007.
- Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребёнка. М., 1993.
- Кашенко В.П. Исключительные дети. М., 1926.
- Лебединский В.В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М., 2003.
- Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2004.
- Основы специальной психологии. / Под ред. Л.В.Кузнецовой. М., 2002, 2003.
- Ранняя помощь детям с особыми потребностями и их семьям. / Под ред. Н.П.Майорова. СПб., 2001.
- Специальная психология. / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.
- Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.
- Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.
- Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.
- Усанова О.Н. Дети с проблемами психического развития. М., 1995.
- Холмс Д. Анормальная психология. СПб., 2003.
- Щербакова А.М. Воспитание ребёнка с нарушениями в развитии. М., 2001.
- Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / Под ред. В.В.Лебединского. М., 1990.
- [http:// chuprov.boom.ru](http://chuprov.boom.ru)
- [http:// www.pedlib.ru /Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)
- [http:// www.autism.ru /read. Asp?id=82 &vol=0](http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0)
- [http:// www.dislexia.ru/index.php?id=156](http://www.dislexia.ru/index.php?id=156)
- [http://psycholog. Pomorsu.ru/spec.htm](http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm)

### Вопросы для самопроверки:

1. Какие состояния относятся к дисгармоническому личностному развитию?
2. Какие виды психопатий проявляются на ранних этапах онтогенеза?

3. Какие способы компенсации возможны при каждом виде психопатии?

### **Тема 1. Повреждённое психическое развитие.**

**Повреждённое психическое развитие** – нарушение развития, которое характеризуется распадом ранее сформированных функций под воздействием вредных факторов.

**Повреждённое развитие** – имеет ту же этиологию, что и органическое недоразвитие и ЗПР: наследственные заболевания; пренатальные, натальные и постнатальные инфекции, интоксикации и травмы ЦНС. Основное отличие повреждённого развития от олигофрении в более позднем (после 2-3 лет) патологическом воздействии.

По мнению **В.В.Лебединского** характерной моделью повреждённого развития является положительная деменция. Характер дизонтогенеза определяется сочетанием грубого повреждения ряда сформированных психических функций (гностические расстройства, нарушения пространственного синтеза, движений, речи и т.д.?) с недоразвитием онтогенетически более молодых образований (лобных систем). В старшем детском возрасте возможно и первичное повреждение лобных систем. Выпадение отдельных частных корковых функций сопровождаются расстройствами эмоциональной сферы. Повреждение ведёт к явлениям изоляции отдельных систем, распаду сложных иерархических связей, нередко с грубым регрессом интеллекта и поведения.

**Деменция (приобретённое слабоумие)** – форма умственной отсталости, проявляющаяся в стойком ущербе или прогрессирующем распаде уже развитого до определённой степени интеллекта, памяти, эмоционально-волевой сферы. Возникает после трёх лет.

Причины деменции: шизофрения, эпилепсия, черепно-мозговые травмы, менингоэнцефалит, нарушения обмена веществ. Деменция возникает или начинает прогрессировать после 2-3 лет.

Прогноз психического развития неблагоприятный, нередко с грубым регрессом интеллекта и поведения.

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей. –М., Изд-во МГУ, 1985.

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.

Хрестоматия. Психология детей с нарушениями психического развития. - СПб, 2001.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

[http:// chuprov.boom.ru](http://chuprov.boom.ru)

[http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

<http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0>

<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>

<http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm>

## **Тема 12. Искаженное психическое развитие.**

### **Искаженное психическое развитие.**

При этом типе нарушения наблюдаются сложные сочетания общего недоразвития, задержанного, повреждённого и ускоренного развития отдельных психических функций, приводящие к ряду качественно новых патологических образований. Характерна выраженная **асинхрония** (нарушается последовательность развития отдельных систем).

Искажённое развитие чаще свойственно некоторым наследственным заболеваниями. В последнее время исследователи склоняются к мнению, что эта аномалия развития связана с органическими повреждениями мозга.

Наиболее характерной моделью является дизонтогенез при **синдроме раннего детского аутизма (РДА)**.

В вопросе об этиологии единства нет.

**Основные признаки (по В.В. Лебединскому):** отсутствие или значительное снижение контактов с окружающими, отсутствие эмоционального резонанса на ситуацию. Холодность и безразличие даже к близким сочетается с ранимостью, пугливостью и обидчивостью. *Болезненная гиперстезия* (начиная с младенческого возраста) к обычным сенсорным раздражителям: слуховым, зрительным, температурным, тактильным и пр. Поэтому комфортная для обычного ребёнка среда для аутичного ребёнка является постоянным источником дискомфорта. Эта проблема способствует возникновению неуверенности и страхов. Страхи занимают ведущее место в формировании **аутистического поведения**. Дети сами не жалуются на страхи. **Аутистические страхи** деформируют предметность восприятия окружающего мира. Они воспринимают предметы не целостно, а на основании аффективных признаков.

**Л.Каннер, В.В.Лебединский и др.** отмечали, что интеллектуальная недостаточность не является обязательной для РДА. Однако для них характерны нарушения целенаправленности, затруднения в концентрации внимания, пресыщаемость, склонность к символике, определённая вычурность мышления. Наиболее характерна **аутическая направленность** всей интеллектуальной деятельности. Интеллектуальная деятельность, игры, фантазии, интересы далеки от реальной ситуации. Содержание их монотонно, поведение однообразно.

Проявления аутизма в речи: большой «пассивный словарь» не используется для общения. Полный или почти полный мутизм или **аутичная речь** (обращена в пространство, к самому себе), эхоталии при ответах на вопросы. Отсутствие в речи личных местоимений. Тембр и модуляции голоса часто вычурны и певучи. Присутствует бесцельное манипулирование звуками, слогами, фразами. Склонность к образованию неологизмов.

Поведение в большинстве случаев отличается неловкостью произвольных движений, трудностью образования навыков самообслуживания, неловкостью

и слабостью рук. Характерны манерность и вычурность движений, склонность к гримасничанию, неожиданным и своеобразным жестам.

Основные трудности, мешающие психическому развитию аутичного ребёнка (по В.В. Лебединскому):

- дефицит психической активности;
- нарушения инстинктивно-аффективной сферы (тесно связанные с активностью);
- нарушения сенсорики;
- нарушения двигательной сферы;
- нарушения речи.

### Рекомендуемая литература по теме:

Государев Н.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2008.

Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей. –М., Изд-во МГУ, 1985.

Лебединская К.С., Никольская О.С. Диагностика раннего детского аутизма. –М., 2006

Специальная психология / Под ред. В.И.Лубовского. М., 2003.

Саенко Ю.В. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2006.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Сорокин В.М. Практикум по специальной психологии. СПб., 2003.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

[http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

<http://chuprovo.boom.ru>

<http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0>

<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>

### **Тема 13. Коррекция и компенсация нарушенного развития.**

**Коррекция** - (от лат. *correctio* – исправление)

**Коррекция отклоняющегося развития** – система психолого-педагогических мер, направленных на исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей.

В коррекционном воздействии выделяют два направления:

- 1) коррекция отдельных дефектов и их последствий;
- 2) целостное влияние на личность ребёнка.

По мнению **И.А.Шаповал**:

- коррекционные воздействия не сводятся к набору специальных упражнений, а охватывают весь учебно-воспитательный процесс;
- коррекция опирается на функции, оставшиеся в той или иной мере сохранными и приспособление происходит, прежде всего, за счет интенсивного использования сохранных анализаторов;
- коррекция вторичных нарушений тем сложнее, чем они ближе к первопричине (например, нарушение произношения у глухих)

**Коррекционно-воспитательная работа** – коррекция познавательной деятельности и физического развития в сочетании с формированием личности особого ребёнка.

**Компенсация психологическая**- процесс, направленный на достижение или восстановления чувства внутренней стабильности и самопринятия в связи с переживанием несостоятельности в тех или иных сферах жизни.

**Компенсация нарушения (дефекта)** – возмещение, выравнивание, развитие нарушенных или недоразвитых функций, перестройка сохранных функций для замещения нарушенных; приобретение в обучении и воспитании способов деятельности и поведения, способствующих социальной адаптации и интеграции.

Одна из главных задач специальной психологии – поиск эффективных путей компенсации при различных нарушениях.

**И.А.Шаповал** считает, что компенсаторные процессы проходят несколько фаз:

- обнаружение нарушения в работе организма;
- оценка параметров нарушения, его локализации и выраженности;
- формирование программы компенсаторных процессов и мобилизации нервно-психических ресурсов индивида;
- отслеживание реализации программы;
- закрепление достигнутых результатов.

Рассматривая компенсацию отклонений как процесс, следует учитывать ряд обстоятельств:

1. Процессы компенсации у детей, в отличие от взрослых, глубоко специфичны.
2. Детская психика обладает огромной пластичностью.
3. При оценке возможностей развития функций у ребёнка необходимо учитывать не только реальный уровень, но и зону ближайшего развития.
4. При отклоняющемся развитии сохраняется тот же принцип протекания нервных процессов, что и при развитии в норме.
5. Процесс компенсации развивается одновременно по разным каналам.
6. Этапы возрастного развития и компенсации тесно связаны друг с другом, но не тождественны.
7. Длительность, место и роль каждого этапа компенсации зависят как от внутренних факторов отклонения в развитии, так и от социальных условий.

**Закон превращения минуса дефекта в плюс компенсации Л.С.Выготского:** положительное своеобразие ребёнка с отклоняющимся развитием создаётся в первую очередь не тем, что у него выпадают те или иные функции, но тем, что их выпадение вызывает к жизни новые образования, представляющие в своём единстве реакцию личности на дефект.

**Л.С.Выготский** выделил следующие особенности взаимодействия процессов коррекции и компенсации:

1. Включение ребёнка в разнообразную социально значимую деятельность и создание активных и действенных форм детского опыта.

2. Применение медицинского воздействия для преодоления первичных дефектов и коррегирующего психолого-педагогического воздействия в борьбе с вторичными отклонениями. Чем теснее связь вторичного отклонения с вторичным дефектом, тем сложнее коррекция.

3. Специальное воспитание по собственным методикам обучения на основе выработки у ребёнка интереса к деятельности и потребности в ней.

4. Включение людей с нарушениями в активную трудовую деятельность, которая обеспечивает условия для полноценной интеграции в общество.

5. Уровень компенсации определяется 1) характером и степенью дефекта, резервными силами организма и 2) внешними социальными условиями.

### **Рекомендуемая литература по теме:**

Выготский Л.С. К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребёнка.

Сорокин В.М. Специальная психология. СПб., 2003.

Шаповал И.А. Специальная психология. Учебное пособие. М., 2005.

<http://chuprov.boom.ru>

<http://www.autism.ru/read.Asp?id=82&vol=0>

[http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2\\_0243-63.shtml](http://www.pedlib.ru/Books2/0243/2_0243-63.shtml)

<http://www.dislexia.ru/index.php?id=156>

<http://psycholog.Pomorsu.ru/spec.htm>

### **Задания для самостоятельной работы:**

1. Законспектируйте работу **Л.С.Выготского** «К вопросу о компенсаторных процессах в развитии умственно отсталого ребёнка».

2. Внимательно прочитайте обстоятельства, которые **И.А.Шаповал** предлагает учитывать в процессе компенсации. Раскройте содержание каждого из них.

### **Вопросы для самопроверки:**

1. Что такое коррекция отклоняющегося развития?

2. Что такое компенсация нарушения развития?

3. В чём основной смысл закона превращения минуса дефекта в плюс компенсации **Л.С.Выготского**?

4. В чём состоят основные идеи теории компенсации **Л.С.Выготского**?

5. Какие особенности взаимодействия процессов коррекции и компенсации выделил **Л.С.Выготский**?

## Глоссарий

**Анамнез** – подробные сведения об условиях возникновения и протекания болезни, об истории развития ребёнка на всех этапах его жизни. Подразделяется на медицинский, психолого-педагогический и социально-психологический.

**Аномальное развитие** – значительное отклонение от условно-возрастных норм физического и психического развития, вызванное серьёзными врождёнными или приобретёнными дефектами и обуславливающее необходимость специальных условий воспитания, обучения, жизнедеятельности.

**Асинхрония** – неравномерное, диспропорциональное психическое развитие, нарушающее закон гетерохронии.

**Асинхронии психического развития** (греч. а — не, без + synchronos — одновременный) — понятие, введенное немецким психиатром и психологом Э. Кречмером для характеристики нарушения сроков и темпа полового и психического созревания, при котором нарушается гармония в созревании разных систем и оно становится дисгармоничным, диссоциированным. В рамках А. п. р. описываются акселерация (ускорение развития), ретардация (замедление развития), а также высвобождение и фиксация ранних онтогенетических форм нервно-психического реагирования по механизмам возрастной дисфункции созревания, основой которых является преходящая физическая незрелость.

При акселерации развития у детей появляются отчетливые признаки психической неустойчивости и дисгармонии. Появляются склонность к фантазированию, мудрствованию, сочетание повышенной сензитивности в отношении собственных переживаний и интересов с определенной черствостью к другим, застенчивости и тормозимости — с развязностью и самоуверенностью. Часты реакции протеста вследствие невыносимости опеки, гипертрофированного стремления к самостоятельности. Возникают рудименты дисморфофобических образований. Наблюдаются проявления эмоциональной неустойчивости: лабильность аффекта, нерезко выраженные немотивированные колебания настроения.

Ретардация развития может быть тотальной (общее психическое недоразвитие) и парциальной, проявляющейся в синдромах психического инфантилизма. В последнем варианте речь идет о личностной незрелости, преимущественно с отставанием в развитии эмоционально-волевой сферы, сохраняющей черты, свойственные детям более младшего возраста. Клиническая картина здесь складывается из несамостоятельности, повышенной внушаемости, стремления к получению удовольствия как основной мотивации поведения, преобладания игровых интересов в школьном возрасте, беспечности, несформированности чувства долга, неумения сдерживать непосредственные проявления чувств, неспособности к волевому напряжению, к преодолению трудностей. На фоне общей акселерации задержка физического и сексуального развития стала особенно острой проблемой. Инфантильные подростки среди акселерированных сверстников сильнее ощущают свою неполноценность.

Ретардации одних свойств нередко сопутствует акселерация других, что создает картину сложной А. п. р. По наблюдениям В.А. Гурьевой, наиболее драматичны те формы диссоциированных асинхроний созревания (ускорение полового развития в сочетании с психической ретардацией), которые сочетаются с грубыми нарушениями социально-психологических условий жизни ребенка (инфантилизирующее неправильное воспитание в виде жесткой гиперопеки с полным подавлением всякой самостоятельности и индивидуальности). В этих случаях достоверно чаще наблюдается формирование патологических влечений и сексуальной агрессии. По Г.К. Ушакову, А. п. р. наиболее полно раскрываются в периоды возрастных кризов, со времени которых часто начинается формирование новых качеств психики.

**Агнозия** (А + греч. *gnosis* - познание) - нарушение узнавания предметов и явлений в состоянии ясного сознания и сохранности функций самих органов восприятия. Иногда при этом сохраняется правильное восприятие отдельных элементов опознаваемого объекта. Агнозия может быть полной и частичной. Наблюдается при органических поражениях головного мозга, захватывающих корковые зоны соответствующих анализаторов, зоны их представительства в головном мозге.

**Агнозия акустическая** проявляется нарушениями узнавания звуков, фонем и предметов по характерным для них звукам. Полная агнозия акустическая носит название душевной глухоты. *Синоним*: Агнозия слуховая.

**Аграмматизм** (от греч. *a* отрицат. частица и *grammata* чтение, письмо) - нейропсихологическое нарушение. Характеризуется потерей способности к анализу и правильному использованию грамматического строя речи. При экспрессивном аграмматизме возникают ошибки в грамматическом построении активной речи. При импрессивном аграмматизме возникают затруднения в понимании значения грамматических конструкций, выражающих, прежде всего, отношения (связки между словами, предлоги, союзы, порядок слов). Чаще всего наблюдается при очаговых органических поражениях коры височной и лобной долей доминантного полушария и входит в структуру различных форм афазии.

**Аграфия. Структурно-функциональная основа** (от греч. *a* — отрицат. частица и *grafo* — пишу) — нарушения письма, возникающие при отклонении в развитии различных мозговых структур, обеспечивающих: речевую, двигательную, зрительно-пространственную, слуховую функции. В зависимости от локализации мозгового дефекта А. проявляется либо в полной утрате способности писать, либо в грубом искажении слов, пропусках слогов и букв, неспособности соединять буквы и слоги в слова и т.д.

**Активный словарь** - лексический массив, при помощи которого человек строит свои высказывания. По объему он меньше, чем пассивный словарь.

**Амплификация психического развития** - всемерное использование потенциала возможностей психического развития личности на каждой возрастной стадии за счет совершенствования содержания, форм и методов воспитания. В практической детской психологии подход, утверждающий принцип амплификации противостоит подходу, в котором обосновывается необходимость искусственной акселерации развития, то есть форсирования темпа развития ребенка и как можно более раннего перехода на последующую возрастную ступень развития. Внедрение программ обучения, ориентированных на усвоение новых "полезных" знаний, умений и навыков, начиная уже с раннего и дошкольного возраста, и ускоренный переход к "более взрослым" видам деятельности приводит к сокращению детства. Напротив, сторонники идеи амплификации отстаивают право ребенка на детство, как особо значимый период в возрастном развитии и выступают за обогащение содержания и "культивирование" специфически детских видов деятельности в жизни ребенка и, в первую очередь, игры.

**Аутизм детский** - неравномерное развитие психических функций у детей. Детский аутизм сопровождается трудностями в установлении отношений с людьми, слабым эмоциональным реагированием, "замкнутостью на себя", боязнью новизны, нарушениями сна, фобиями, избегание контактов с другими людьми и с внешним миром вообще.

**Возрастная норма** — количественные среднестатистические параметры, характеризующие морфофизиологические особенности организма. Такое представление о норме уходит своими корнями в те времена, когда практические потребности заставили выделить некоторые средние стандарты развития, от которых отличали многочисленные уродства и аномалии. Несомненно, что на определенном этапе развития биологии и медицины подобный подход сыграл прогрессивную роль, позволив определить среднестатистические параметры морфофункциональных особенностей развивающегося организма.

**Влечение** - проявление потребности человека, имеющее эмоциональную окраску, но еще не связанное с выдвижением сознательных целей. При этом недостаточность сознательного контроля обусловлена тем, что связь предмета и эмоционального отклика на него первоначально должна быть подвергнута цензуре по критерию соответствия образу Я, а это может вести к включению психологических механизмов защиты.

**Внимание. Онтогенез** — становление и развитие нейрофизиологических механизмов внимания в онтогенезе. Непроизвольное внимание обнаруживается с периода новорожденности в виде элементарной ориентировочной реакции на экстренное применение раздражителя. Ориентировочная реакция новорожденного проявляется в изменении электрической активности мозга (реакция пробуждения), вегетативных реакциях (изменение дыхания, частоты сердцебиения). В 2—3-месячном возрасте — ориентировочная реакция приобретает черты исследовательского характера.

Для младенцев первых месяцев жизни характерно так называемое "открытое" внимание — обнаружение внешнего сигнала, осуществляется с помощью глазных движений, управляемых структурами ствола мозга (зрительные двухолмия). По мере созревания теменной области коры больших полушарий формируется аппарат корковой регуляции опто-моторных реакций. Вовлечение коры в реакцию обнаружения стимула существенно изменяет механизмы внимания, формируется внутренний контроль внимания, ориентировочная реакция приобретает черты исследовательской деятельности. Вместе с тем, в течение всего младенческого возраста механизмы внимания характеризуются выраженной особенностью, связанной с незрелостью информационной системы и высокой значимостью мотивационно-эмоциональной сферы. Кортиковая активация, возникающая как при произвольном, так и при непроизвольном внимании, представлена не десинхронизацией альфа-ритма, как это характерно для зрелого мозга, а усилением тета-ритма, который рассматривается как отражение активности лимбических эмоциогенных структур. По мере созревания коры больших полушарий вклад нейронного аппарата коры больших полушарий в обеспечении механизмов внимания значительно возрастает.

Существенные изменения корковой активации, лежащей в основе внимания, отмечены в 6—7-летнем возрасте. Обнаруживается зрелая форма корковой активации в виде генерализованной блокады (десинхронизации) альфа-ритма. Возрастает роль речевой инструкции в формировании произвольного внимания. При этом сохраняется значение эмоционального фактора.

Качественные сдвиги в формировании нейрофизиологических механизмов произвольного внимания связаны со структурно-функциональным созреванием лобных отделов коры и формированием фронто-таламической регуляторной системы. Развитие фронто-таламической системы обеспечивает возможность управления активационными процессами. В результате локально активируются структуры, обеспечивающие реализацию тех операций, на которые направлено внимание объекта. В мозговых системах, не участвующих в данный конкретный момент в восприятии объекта или организации ответного действия, происходит снижение уровня активированности (инактивация).

Важнейшим этапом в организации произвольного внимания является младший школьный возраст. В 7—8 лет недостаточная зрелость фронтально-таламической системы регуляции активационных процессов определяет большую степень их генерализации и менее выраженную избирательность объединения корковых зон в рабочие функциональные констелляции в ситуации предстимульного внимания, предваряющего конкретно реализуемую деятельность. К 9—10 годам механизмы произвольной регуляции совершенствуются — активационные процессы становятся более управляемыми, определяя улучшение показателей организации деятельности.

**Восприятие. Онтогенез** — возрастная динамика нейрофизиологических механизмов, обуславливающих формирование процессов восприятия с возрастом. Гетерохронное созревание структур мозга, участвующих в реализации В., определяет очень существенные качественные преобразования его мозговой организации в процессе индивидуального развития ребенка. С момента рожде-

ния ребенка функционируют проекционные отделы коры. Показано наличие локальных вызванных потенциалов (ВП), характеризующихся относительно простой формой и длительным латентным периодом. В течение первых месяцев жизни резко сокращается латентный период ВП, что обусловлено миелинизацией зрительного нерва. Созревание аппарата вставочных нейронов и формирование нейронных ансамблей в зрительной проекционной коре приводит к усложнению структуры ВП. Наличие локальных ВП с момента рождения ребенка свидетельствует о возможности осуществления элементарного сенсорного анализа уже в период новорожденности. Однако по образному определению И.М. Сеченова, новорожденный "видит, но видеть не умеет". Восприятие, создание образа предмета связано с функцией ассоциативных областей. По мере их созревания на первом году жизни они включаются в анализ и обработку поступающей информации. Интенсивное развитие мозговых структур, обеспечивающих сенсорные процессы в младенческом возрасте, позволяет считать этот период сенситивным к формированию функции восприятия; в особенности это относится к зрительному восприятию. Это нашло отражение в экспериментальных исследованиях, выявивших зависимость созревания нейронного аппарата зрительной проекционной зоны от поступающей сенсорно-специфической для данных областей информации. Заднеассоциативные отделы коры, включаются в обработку сенсорной информации уже на ранних этапах развития, тем не менее они еще не выполняют своей специализированной функции в информационных процессах.

В детском возрасте до 3—4 лет включительно заднеассоциативные зоны дублируют функцию проекционной коры. Их вызванные ответы по форме, временным параметрам, реактивности соответствуют ответам проекционной зоны.

Качественный скачок в формировании системы восприятия отмечен после 5 лет. С 6—7 лет заднеассоциативные зоны специализированно вовлекаются в процесс опознавания сложных изображений, а в проекционной коре осуществляется более простой анализ, например выделение контура и контраста. На этом этапе развития существенно облегчается опознавание сложных, ранее незнакомых предметов, сличение их с эталоном.

В школьном возрасте система зрительного восприятия продолжает усложняться и совершенствоваться за счет структурно-функционального созревания переднеассоциативных областей. Эти области, ответственные за принятие решения, оценку значимости поступающей информации и организацию адекватного реагирования, обеспечивают формирование произвольного селективного восприятия. Существенные изменения избирательного реагирования с учетом значимости стимула отмечены к 10—11 годам. Недостаточность этого процесса в 7—8 лет обуславливает затруднение в выделении основной значимой информации и отвлечение несущественными деталями. Продолжительность созревания нейронного аппарата переднеассоциативных областей коры в онтогенезе определяет совершенствование процесса восприятия на протяжении всего восходящего периода развития, включая подростковый возраст.

**Генотип** - (от греч. *genos* - происхождение, *typos* - форма, образец) - совокупность особенностей индивида, которые могут быть проинтерпретированы как проявление генетических, наследственных факторов.

**Гетерохрония развития** (греч. *heteros* — другой, разный; *chronos* — время; син.: гетерохронизм) — неодновременное (с разной скоростью) созревание отдельных функциональных систем организма в онтогенезе. Принцип гетерохронии, сформулированный А.Н. Северцевым, имеет важнейшее значение для понимания общих закономерностей развития и механизмов, обуславливающих специфику мозгового обеспечения психических процессов на разных этапах онтогенеза.

**Гиперкомпенсация** – наращивание усилий в сфере несостоятельности – «преодоление».

**Готовность к школьному обучению** — определенный уровень морфофункционального и психического развития ребенка, при котором систематическое школьное обучение не приводит к ухудшению состояния здоровья, срывам социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения. От готовности к школе зависит успешность и эффективность обучения. Готовность к школе — интегральная характеристика, включающая определенный уровень состояния здоровья и физического развития, личностное развитие (самосознание, самооценка, мотивация), интеллектуальное и речевое развитие, развитие моторных функций и зрительного восприятия, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций и др. Г. к ш. о. в значительной мере определяется индивидуальным уровнем структурно-функционального созревания коры больших полушарий и регуляторных структур мозга. Для определения уровня готовности к школе используются методики, оценивающие уровень развития комплекса познавательных функций, психологического развития, состояния здоровья и функционального развития. Готовность к обучению не является абсолютным показателем, не имеет нормативных критериев и зависит от требований школы, объема и интенсивности учебной нагрузки, условий, направленности и дифференцированности обучения и других условий.

**Депривация** (лат. *deprivatio* — лишение, потеря) — длительное устранение сенсорных раздражителей, сопровождающееся структурно-функциональным изменениям определенных отделов мозга и рядом психических расстройств, от нарушений сенсорных и мыслительных процессов до галлюцинаций и бреда. **Депривация** – психическое состояние человека, возникающее в результате длительного ограничения в удовлетворении потребностей, необходимых для развития и полноценной жизни.

**Декомпенсация** – утрата, распад, регресс достигнутого ранее компенсаторного эффекта под влиянием патогенных факторов.

**Дефект** – физический или психический недостаток, вызывающий нарушение нормального развития ребёнка. Структуру дефекта составляют первичный и вторичный дефекты.

**Дефект первичный** – повреждение биологических систем (анализаторов, отделов ЦНС), которое вызывается биологическими факторами. Понятие введено Л.С.Выготским. Возникают в результате органического повреждения или недоразвития какой-либо биологической системы (анализаторов, высших отделов головного мозга) вследствие воздействия патогенных факторов.

**Дефект вторичный** – недоразвитие высших психических функций (речи и мышления у глухих, восприятия и пространственной ориентации у слепых, опосредованной памяти и логического мышления у дебилов и пр.). Он непосредственно не связан с первичным дефектом, но обусловлен им (возникает под его влиянием). Понятие введено Л.С.Выготским.

**Дезадаптация** – полярный адаптации деструктивный процесс. Какое-либо нарушение приспособления организма к постоянно меняющимся условиям внешней или внутренней среды. **Состояние** динамического несоответствия между живым организмом и внешней средой, приводящее к нарушению физиологического функционирования, изменению форм поведения, развитию патологических процессов. Полное **несоответствие** между организмом и внешними условиями его существования несовместимо с жизнедеятельностью. Степень дезадаптации характеризуется уровнем дезорганизации функциональных систем организма. В отношении к человеку применимы категории психической, психологической и социальной дезадаптации. Объективные проявления дезадаптации выражаются определенным типом поведения, а субъективные – широкой гаммой психоэмоциональных сдвигов. Личностная **дезадаптация** может привести к формированию суицидального поведения в случае невозможности реализации базовых ценностных установок.

**Диагностика** (греч. *diagnostikos* — способный распознавать) — процесс распознавания и оценки свойств, особенностей и состояний человека, заключающийся в целенаправленном исследовании, истолковании полученных результатов и их обобщении в виде заключения (диагноза). Диагностика используется для оценки здоровья, физического и психического развития, профессиональной пригодности, а также и в других сферах деятельности человека.

**Диагностика психологическая (психодиагностика)** — оценка индивидуально-психологических особенностей личности и психической деятельности человека. **Психофизиологическая диагностика** — оценка особенностей развития познавательных функций и физиологических процессов, обеспечивающих их реализацию, включает инструментальный метод ЭЭГ, компьютерную томографию, методы оценки вегетативной нервной системы, сенсомоторики, нейропсихологическое тестирование, тестирование уровней развития познавательной деятельности. Логическим продолжением диагностики являются прогнози-

рование, профилактика, оптимизация, коррекция, программы развития (например, программа развития ребенка до школы).

**Диагноз психологический** - (diagnosis, от греч. diagnosis — распознавание) — конечный результат деятельности психолога, направленной на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендации, определяемых задачами психодиагностического обследования. Психологический диагноз не ограничивается констатацией, а необходимо включает предвидение и выработку рекомендаций, вытекающих из анализа всей совокупности данных, полученных в ходе обследования в соответствии с его задачами. Предмет психологического диагноза — установление индивидуально-психологических различий, как в норме, так и в патологии. Важнейшим элементом психологического диагноза является необходимость выяснения в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия.

**Диагностические нормы** - это статистические или нормативно заданные (как правило, в количественной форме) границы между диагностическими категориями, сформулированные в виде диагностических признаков или точечно-интервальных значений на шкале измеряемых психических свойств. в случае тестовых методик речь идет о тестовых нормах. в обыденной практике часто можно встретить более узкое понимание термина Д.н. - это диапазон значений наблюдаемых или измеряемых диагностических признаков, присущих наиболее многочисленной группе хорошо социально и эмоционально адаптированных (приспособленных), или «нормальных» людей. В последнем случае выраженные отличия от нормы приобретают не всегда оправданный отрицательный оценочный смысл, будто все они свидетельствуют о психической «анормальности» (или «ненормальности») человека. более корректно в общем случае описывать отклонение от типичной диагностической категории («нормы»).

**Дидактогения** (греч. *didaktikos* — поучительный; *genes* — порождаемый) — психоэмоциональное напряжение учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя, воспитателя, тренера), неадекватными требованиями и (или) неумеренным педагогическим воздействием с информационной перегрузкой. Усугубляет умственное утомление, накапливает его, приводя к переутомлению, нарушениям деятельности и межличностных отношений, создавая предпосылки появления неврозов. Может стать причиной школьных проблем у детей без отклонений в развитии познавательных функций.

**Дизонтогенез (аномальное развитие)** – нарушение нормального психического развития.

**Дисграфия** (от *dis* — нарушение и греч. *grafia* — пишу) — частичное нарушение письма (преимущественно — почерка), связанное с возрастной несформированностью или нарушением в развитии двигательных, сенсорных или

речевых функций, а также нарушением механизмов организации деятельности. Тяжелая степень нарушения письма представляет собой аграфию.

**Дислексия** (от *dis* — нарушение и греч. *lexikos* — касающийся слова, речи) — комплексное нарушение чтения и письма (письменной речи) у детей с нормальным интеллектом при нормальных социокультурных условиях развития. Существует несколько классификаций типов Д., в основе которых лежат либо характер ошибок (нарушений) чтения и письменной речи, либо характер дефицитов в развитии функций, обеспечивающих эти виды деятельности. Каждая из классификаций имеет свои основания и различные диагностические схемы. Методы коррекции, как правило, связаны с методами диагностики и подходом к оценке причин.

Существует представление о наследственной природе Д. Самые высокие показатели наследуемости получены для правописания и способности различать фонемы (> 70%).

**Единицы анализа психики.** Структурные или функциональные образования, выступающие в качестве минимальных, далее не разложимых частей целостной психики и сохраняющие основные свойства этого целого. Понятие "единицы анализа психики" употребляется в психологической науке в трех взаимосвязанных смыслах. Во-первых, как универсальная составляющая различных психических процессов. Во-вторых, генетический (онтогенетический) источник психических процессов. В третьих, как универсальное понятие при описании психических процессов. Анализ, основанный на выделении единиц, традиционно противопоставляется расчленению целого на элементы, которые не обладают основными свойствами целого и, напротив, проявляют свойства, которые в исходном целом не могут быть обнаружены (Л. С. Выготский). Выделяемые в ходе анализа психики единицы не следует абсолютизировать, поскольку их характер определяется конкретными задачами исследования. На разных этапах развития психологической науки в функции единицы анализа психики выступали: ощущение, представление и идея; рефлекс; структурное соотношение фигура — фон; поведенческий акт или навык; проба и проверка; схема; действие; операция (обратимое действие); эмоционально-подобное ощущение; функциональный блок; установка, образ, мотив, значение, отношение, диалог и т. д.

**Зона ближайшего развития.** Понятие, введенное Л. С. Выготским для определения специфики развития человека в онтогенезе. Согласно Выготскому, развитие ребенка (в отличие от других видов развития) происходит посредством присвоения человеческого опыта в сотрудничестве. В любой деятельности ребенка можно выделить два уровня выполнения одного и того же задания — самостоятельное выполнение и выполнение в сотрудничестве со взрослым. Уровень первого выполнения называется актуальным, второй уровень, более высокий, представляет собой зону ближайшего развития — область незрелых, но созревающих процессов, и составляет по Л.С. Выготскому зону ближайшего развития. Понятие зоны ближайшего развития основано на идее о примате обучения (во всех разнообразных его формах) в развитии человека и имеет большое практическое значение. Поскольку традиционная диагностика ориентируется на определение актуального уровня развития, ее прогноз, составленный на основе подобных методов, не достаточно надежен. Для определения перспективы развития необходимо знать и «завтрашний день развития», а он определяется именно измерением зоны ближайшего развития. Так, например, измерение готовности к школе на основе уже сформированных у ребенка способностей оказывается недостаточным. Необходимо определить, как ребенок может сотрудничать со взрослым, т. е. какова его зона ближайшего развития. Разработанные на этом принципе методы определения готовности к школе оказываются более надежными. **Зона ближайшего развития** – расхождение (разница) между уровнем актуального развития и уровнем потенциального развития. Уровень актуального развития определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно. Уровень потенциального развития определяется результатом, которого ребёнок может достичь, решая задачи с помощью взрослого.

**Интерииоризация** (от лат. interior — внутренний) — формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Понятие интерииоризации было введено французскими психологами (П. Жане, Ж. Пиаже, А. Валлон и др.). В аналогичном смысле интерииоризацию понимали и представители символического интеракционизма. Понятия, сходные с интерииоризацией, используются в психоанализе при объяснении того, каким образом в онтогенезе и филогенезе под влиянием структуры межиндивидуальных отношений, переходящей «внутрь» психики, формируется структура бессознательного (индивидуального или коллективного), в свою очередь определяющая структуру сознания.

**Комплексная программа психофизиологической диагностики трудностей обучения** - система обследования, направленная на определение уровня развития познавательных функций, истории развития ребенка и выявление.

**Компенсация психических функций** – возмещение недоразвитых или нарушенных психических функций путём использования сохранных функций

или перестройки частично нарушенных функций. Выделяют два вида компенсации: внутрисистемную и межсистемную.

**Компенсация внутрисистемная** – осуществляется за счёт привлечения сохранных нервных элементов пострадавших структур. Например, при потере слуха развитие остаточного слухового восприятия).

**Комплексная программа психофизиологической диагностики трудностей обучения** — система обследования, направленная на определение уровня развития познавательных функций, истории развития ребенка и выявление причин школьных трудностей. Комплексная диагностика включает: 1. Анамнез (анкетирование, глубокое интервью) — анализ факторов риска в раннем развитии и генетической обусловленности. 2. Состояние здоровья (на этапе дошкольного развития и в момент обследования). 3. История школьных трудностей (по данным учителя, родителей, психолога, анализа тетрадей) — их возникновение, динамика, проявления. 4. Анализ тетрадей, тестирование степени сформированности базовых учебных действий. 5. Анализ программы (интенсивности и темпа обучения). 6. Анализ режима дня, школьных и дополнительных нагрузок. 7. Отношение родителей и педагога к проблеме, используемые меры помощи. 8. Психофизиологическое тестирование. 9. Нейропсихологическое тестирование. 10. Нейрофизиологическая диагностика.

**Компульсивное поведение** - форма поведения. Совершается помимо воли, на основе непреодолимого влечения.

**Критические периоды** (греч. *criticus* — переломный) — периоды резких преобразований функций организма, оказывающие наиболее существенное влияние на последующее развитие и поведение развивающегося организма.

**Критические периоды внутриутробного развития** — периоды наибольшего риска для жизни и здоровья эмбриона (плода). Это период имплантации (7-12 день), период образования зачатков органов (3-6 неделя беременности), 3-месяц беременности, когда заканчивается формирование плаценты и ее функции достигают высокой степени активности. В этот период у плода образуются зачатки коры головного мозга, появляются новые рефлексы, формируется кровеносная система, в крови появляются лейкоциты, повышается интенсивность обмена веществ. Формирование важнейших функциональных систем плода происходит с 20-й по 24-ю неделю.

**Критические периоды постнатального развития** — особенности взаимодействия организма и среды отражены в понятии критические периоды. Принято считать, что критическим является только ранний постнатальный период, характеризующийся интенсивным морфофункциональным созреванием, когда из-за отсутствия средовых воздействий функция может не сформироваться. Например, при отсутствии определенных зрительных стимулов в раннем онтогенезе восприятие их в дальнейшем не формируется. То же относится и к речевой функции (известный случай детей-волков).

Вместе с тем все дальнейшее индивидуальное развитие организма — процесс нелинейный. Оно сочетает периоды эволюционного (постепенного) морфо-функционального созревания и периоды переломных скачков развития, которые могут быть связаны как с внутренними (биологическими) факторами развития, так и с внешними (социальными) факторами. В отличие от сенситивных периодов, характеризующихся повышенной чувствительностью отдельных функций, эти периоды отличаются существенными качественными преобразованиями, одновременно происходящими в разных физиологических системах и мозговых структурах, определяющих формирование психических процессов.

Морфофункциональные перестройки основных физиологических систем на этих этапах развития обуславливают напряжение гомеостатических механизмов, увеличение энергозатрат, высокую чувствительность к совокупности факторов внешней среды, что дает основание расценивать их как критические. К таким периодам относится возраст 6—7 лет и подростковый период.

**Мотивационная ригидность** - неготовность к отказу от уже сформированных потребностей и от привычных способов их удовлетворения или к принятию новых мотивов. Может находить проявление в образовании сверхценных идей.

**Мотивационные искажения** - это снижение истинности (валидности, достоверности) психодиагностики в результате непроизвольного (иногда бессознательного) стремления индивида отвечать на тест (вопросник) в соответствии с тем мотивом, который оказался актуализированным у него в самой ситуации тестирования. Например, в ситуации производственной экспертизы актуализируется, как правило, мотив создания социально одобряемого «я-образа» (проявляется артефакт «социальной желательности»), а в ситуации судебно-психиатрической экспертизы - мотив симуляции психического расстройства и т.п.

**Моторные персеверации** - навязчивое воспроизведение одних и тех же движений или их элементов (написание букв или рисование). Различают элементарную моторную персеверацию, которая проявляется в многократном повторении отдельных элементов движения и возникает при поражении премоторных отделов коры мозга и нижележащих подкорковых структур; и системную моторную персеверацию, которая проявляется в многократном повторении целых программ движений и возникает при поражении префронтальных отделов коры мозга. Выделяют также моторную речевую персеверацию, которая проявляется в виде многократных повторений одного и того же слога или слова в устной речи и при письме и возникает как одно из проявлений эфферентной моторной афазии при поражении нижних отделов премоторной области коры левого полушария (у правшей).

**Минимальные мозговые дисфункции (ММД)** — нарушения отдельных высших психических функций, связанные с незрелостью или дефектом развития коры больших полушарий или регуляторных структур мозга.

Микросимптоматика нарушений развития у детей с ММД в дошкольном возрасте может проявляться как гиперактивность, двигательная расторможенность, нарушения внимания, нарушения ряда высших психических функций. Минимальность или парциальность этих отклонений не привлекает до школы внимание воспитателей и родителей, но становится значимой причиной в развитии школьных трудностей при функциональном напряжении, связанном с возрастающими учебными нагрузками.

**Нарушения личности** - системные нарушения поведения, прежде всего социального, характерные для тех или иных психических заболеваний и локальных поражений головного мозга. При этом происходят: снижение уровня активности, исчезновение критичности, изменение направленности и динамики мотивации, нарушение самооценки. При различных заболеваниях особенно страдает мотивационная сфера: развиваются патологические потребности и мотивы, которые часто связаны с зависимостью от них; происходит перестройка системы мотивов; снижается уровень опосредованности мотивов, позволяющий в норме реализацию отсроченного поведения; нарушается соотношение побудительной и смыслообразующей функций мотивов.

**Наследственность** - эволюционный опыт предыдущих поколений живых организмов, запечатленный в генетическом аппарате. Хранение, воспроизведение и передача наследственной информации происходит посредством дезоксирибонуклеиновой (ДНК) и рибонуклеиновой (РНК) кислот, индивидуальная совокупность которых образует генотип. Под его контролем находятся морфологические, биохимические, физиологические признаки организма. Но проявление этих признаков в индивидууме зависит от конкретных условий индивидуального развития.

**Обучаемость** - способность к овладению новым, в том числе учебным, материалом (новыми знаниями, действиями, новыми формами деятельности). Обучаемость, основываясь на способностях (в частности, особенности сенсорных и перцептивных процессов, памяти, мышления и речи), и познавательной активности субъекта, по-разному проявляется в разных деятельности и в разных учебных предметах. Особое значение для повышения уровня обучаемости имеет формирование на определенных, сензитивных этапах развития, в частности при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе, метакогнитивных навыков, к которым относится управление познавательными процессами (планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании, произвольной памяти), речевые навыки, способности к пониманию и использованию различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

**Олигофрения** - форма умственной отсталости. Характеризуется тотальностью (недоразвиты оказываются все нервнопсихические процессы) и иерархичностью психологического дефекта (в большей степени наблюдаются нарушения подвижности внутренних процессов в интеллектуально-речевой сфере и

в меньшей степени в сенсомоторной). Интеллектуальный дефект при олигофрении может иметь различную степень тяжести, в соответствии с которой выделяют три группы: идиотию (IQ не больше 20), имбицильность (IQ = 2050) и дебилность (IQ = 5070).

**Онтогенез** (греч. *on, ontos* — существе, существо; *genesis* — происхождение, развитие) — процесс индивидуального развития, рассматривается как совокупность последовательных морфологических, физиологических, психофизиологических и биохимических преобразований организма в течение всего жизненного цикла от момента оплодотворения яйцеклетки и образования зиготы до смерти. В процессе О. выделяют количественные изменения — увеличение размеров и живой массы организма, продолжительность жизни — и качественные изменения — тканевая дифференциация, появление органов и систем, возникновение новых структур и функций. В ходе О. четко вычлняются определенные фазы — *пренатальный* (внутриутробный) и *постнатальный* (после рождения) периоды.

*Закономерности онтогенетического развития.* Индивидуальное развитие подчиняется общей закономерности — оно находится под влиянием двух главных взаимодействующих факторов — внутреннего (наследственная программа) и внешнего (окружающая среда). На разных этапах онтогенеза оба фактора характеризуются различной эффективностью влияний и вклад каждого изменяется в ходе индивидуального развития.

В пренатальном периоде доминирует внутренний фактор, а влияния внешнего опосредуются материнским организмом. Наследственная программа интенсивно развертывается на протяжении внутриутробного периода. Ее полноценная реализация зависит прежде всего от качества генетического материала. Изменение числа хромосом и их характеристик, возникающее за счет непредвиденных мутаций, могут привести к различным нарушениям физического (заячья губа, волчья пасть, пороки сердца и др.) и психического развития (например, синдром Дауна).

Генетическая программа внутриутробного развития реализуется закономерно и последовательно во времени. Из физиологических причин, которые могут отрицательно повлиять на ее реализацию, следует упомянуть гипоксию. Развивающийся плод остро нуждается в притоке кислорода, поэтому нежелательны любые воздействия, приводящие к сужению или спазму сосудов у матери — активное и пассивное курение и особенно стрессы. Уже во внутриутробном периоде некоторые внешнесредовые воздействия могут опосредоваться не только гуморальными влияниями материнского организма, но и развивающейся нервной системой плода. Наблюдения показывают, что различные акустические воздействия приводят к изменениям сердцебиения и двигательной активности. Эти возможности нужно активно использовать, стимулируя положительный эмоциональный фон (тихая музыка, природные шумы) и избегая негативных эмоций (резкие звуки, крики, раздражение).

Наследственная программа определяет органогенез — закладку и развитие основных органов в первый, эмбриональный период (3-4 лунных месяца), и

системогенез — объединение элементов разных органов в существенные для выживания и развития системы жизнеобеспечения — во второй, плоднй (с 5—6 лунных месяцев).

Важнейшее значение для понимания общих закономерностей развития имеет сформулированный А.Н. Северцевым принцип гетерохронии развития, согласно которому отдельные органы и системы созревают неравномерно и достигают уровня зрелости в различные возрастные периоды. Значение принципа гетерохронии, понимание его роли в адаптивном характере развития отчетливо следует из разработанной П.К. Анохиным теории системогенеза.

**Отклонения в психическом развитии ребенка** - неадекватное формирование психологического опыта, вызванное сенсорными нарушениями (глухота, тугоухость, слепота, слабовидение) или поражениями центральной нервной системы (умственная отсталость, задержки психического развития, двигательные нарушения, нарушения речи) в результате перенесенных ребенком вредных воздействий (родовая травма, тяжелая инфекция). Различают первичные нарушения (снижение слуха, зрения, интеллекта), имеющие органический характер и требующие медицинской коррекции, и вторичные, основанные на первичных, которые носят, как правило, системный характер и поддаются педагогической коррекции. При первичном нарушении происходит отставание в сроках формирования психических функций и качественные отклонения в развитии. Нарушается развитие всех познавательных процессов (восприятия, наглядного и словеснологического мышления), процессов общения и формирования самоконтроля, затормаживается процесс смены ведущей деятельности. В частности, предметная деятельность становится ведущей у глухих и слабослышащих детей лишь к 5 годам, у умственно отсталых вообще к концу дошкольного возраста. У всех аномальных детей наблюдаются дефекты речевого развития. При этом отклонения в психическом развитии могут обуславливаться и незначительными первичными нарушениями. Например, при снижении слуха в диапазоне речи шепотом уже возможны существенные нарушения в речевом развитии. При своевременном воздействии может быть достигнуто полное восстановление или замещение нарушенной вторичной функции, но спонтанная компенсация дефекта, как правило, не происходит.

**Ошибка диагноста** - разновидность артефакта, обусловленная недостаточной опытностью или предубежденностью исполнителя методики. Неопытный диагност вольно или невольно может подсказывать правильный ответ на тестовое задание. Или, будучи включенным наблюдателем, диагност оказывается предвзятым в своих оценках и интерпретациях. Или, будучи не лишенным собственных внутренних комплексов и проблем, диагност допускает искаженную интерпретацию результатов проективной методики так называемую «вторичную проекцию» на проективный материал. Устранить ОД можно только путем привлечения нескольких опытных и независимых диагностов (экспертов), независимых как друг от друга, так и от испытуемых и заказчиков психодиагностической информации.

**Пластичность нервной системы** - способность к функциональным мозговым перестройкам в ответ на действие значимых внешних и внутренних факторов. Особенной пластичностью нервные структуры обладают в раннем онтогенезе, за счет чего возможна существенная перестройка их структуры и связей при различных повреждениях. С возрастом пластичность снижается. Для зрелого мозга свойство функциональной пластичности может проявляться и на нейронном, и на системном уровнях.

**Пограничные личностные расстройства** термин, использующийся в американской психиатрической литературе для обозначения наличия выраженных психопатических состояний с тенденцией к декомпенсации. Синоним Borderline personality disorders (BPD).

**Психологический возраст** - уровень умственного и личностного развития человека (ребенка), выраженный в виде ссылки на тот возраст, представители которого в среднем показывают данный уровень.

**Психодиагностика** – выявление проблем, трудностей в развитии, обучении и воспитании детей, выявление особенностей их развития, интересов, способностей, сформированности личностных образований.

**Психологический диагноз** - результат психодиагностического обследования, выраженный в простейшем случае в форме отнесения испытуемого к определенной психодиагностической категории. В общем случае ПД носит комплексный и системный характер и содержит описание структуры выявленных психических свойств (в виде профиля, в частности), возможное причинное объяснение текущего психического состояния индивида, а также прогноз его будущего поведения или возможных событий в его жизни.

**Психическое развитие** – закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях.

**Развитие речи. Психофизиологический аспект** — формирование мозговых механизмов, определяющих развитие речи. Мозговые системы, ответственные за восприятие речевых сигналов, начинают функционировать рано. Вызванные потенциалы, регистрируемые при восприятии фонем, отличаются от таковых на тоны и звуковые щелчки уже в период новорожденности. На основе формирования сенсорных систем (слуховой и зрительной) формируется назывательная (номинативная) функция речи — ребенок ассоциирует предметы и их названия. Определенная зрелость артикуляционных механизмов обеспечивает раннее произнесение звуков — «гуление». Звуковые компоненты гуления не несут языковой специфичности. Развивающийся вследствие контактов со взрослыми лепет различен в разной языковой среде. Формирование речи связано с созреванием разных областей коры больших полушарий: сенсорных, ответственных за восприятие звуков речи; моторных, определяющих возможность ее произнесения; специфических речевых зон. Высшие отделы коры

больших полушарий, с которыми связана произвольная регуляция, определяют формирование регуляторной и программирующей функции речи. Целостная вербальная деятельность, ее абстрактно-логические и графические формы (чтение и письмо) развиваются и совершенствуются в течение длительного периода развития ребенка, охватывающего весь процесс обучения в школе.

**Развитие потребностно-эмоциональной сферы** — психофизиологическая основа формирования потребностей и эмоций, их специфика на разных этапах онтогенеза. Мозговые механизмы, ответственные за биологические потребности функционируют с момента рождения ребенка и определяют реализацию жизненно важных функций. С первых месяцев жизни отчетливо выявляются проявления интеллектуальной потребности в виде стремления к новизне. Роль потребности в новизне на этом этапе развития чрезвычайно велика. Удовлетворение потребностей в новизне способствует положительным эмоциям, и те, в свою очередь, стимулируют деятельность ЦНС. Согласно представлению П.В. Симонова, эмоция, компенсируя недостаток сведений, необходимых для достижения цели, обеспечивает продолжение действий, способствует поиску новой информации и тем самым повышает надежность живой системы. Потребность в новизне и связанные с ней эмоции в течение всего дошкольного периода являются важнейшим фактором психического развития ребенка. На их базе формируются познавательные потребности и мотивации, определяющие целенаправленное поведение. Повышенная эмоциональная активация ребенка является важным фактором в запечатлевании информации (эмоциональная память). Из-за слабости контроля со стороны высших отделов мозга эмоции детей неустойчивы, предъявления их несдержанны. С возрастом, по мере созревания коры больших полушарий и усиления ее влияний на нижележащие подкорковые структуры, сдержанность эмоциональных проявлений возрастает. Кора больших полушарий становится важным регулятором потребности, оказывая влияние на биологические потребности, изменяет степень и характер их проявления. Созревание высших отделов ЦНС в младшем школьном возрасте расширяет возможность формирования познавательных потребностей и способствует совершенствованию регуляции эмоций.

**Сверхценные идеи** - аффективно насыщенные суждения и представления, возникающие в связи с реальными обстоятельствами, но приобретающие неадекватно расширенное значение. Могут определять всю жизнедеятельность индивида, имеющего сверхценные идеи. Автор WernickeK.

**Сензитивные периоды развития** Сензитивные периоды развития (от лат. *sensus* чувство, ощущение) возрастные интервалы индивидуального развития, при прохождении которых внутренние структуры наиболее чувствительны к специфическим влияниям окружающего мира. В развитии психических функций подобные сензитивные периоды также играют очень важную роль. В частности, дети, достигнув пятилетнего возраста, становятся наиболее чувствительными к восприятию фонематических конструкций, в других же возрастах

данная способность существенно ниже. Учет сензитивных периодов необходим прежде всего для правильной организации учебных мероприятий.

**Сензитивные периоды** — периоды наибольшей чувствительности организма к воздействию факторов среды. В основе повышенной чувствительности к внешним воздействиям лежит высокая пластичность мозга или других физиологических систем. Повышенная чувствительность формирующихся психических функций к внешнесредовым факторам на определенных этапах развития, определяется интенсивными структурными преобразованиями или существенными перестройками структурно-функциональной организации систем мозгового обеспечения психических процессов. Гетерохрония созревания структур мозга и соответственно мозговых систем, обеспечивающих ту или иную функцию, обуславливает парциальность сензитивных периодов — для различных психических функций и форм поведения сензитивный период приходится на разный этап онтогенеза.

**Сензитивный возраст** (лат. *sensitivus* — чувствительный) — этап возрастного развития ребенка, наиболее благоприятный для освоения каких-либо видов деятельности, формирования определенных психических функций.

**Скрытая леворукость** Скрытая леворукость сформированные в обучении навыки использования правой руки как ведущей у левшей. При скрытой леворукости дети научились действовать преимущественно правой рукой (есть, писать, выполнять трудовые операции), но в особых условиях, например, в состоянии аффекта, левая рука у них может становиться ведущей. В качестве диагностических критериев скрытой леворукости выступают следующие: сравнительно большая величина левой руки и кровеносных сосудов на ней, большая ширина ногтя на левом мизинце, более дифференцированное развитие мимической мускулатуры с левой стороны лица, при сжимании кистей с переплетенными пальцами большой палец левой руки оказывается сверху, при аплодировании активнее действует левая рука.

**Слепоглухонемота** - выпадение зрительной и слуховой функций и нарушение на этой основы речи (немота). При наличии слепоглухоты в раннем детстве происходит нарушение речевого общения с людьми и, как следствие, задержка в умственном развитии. Без специального обучения не усваивается человеческая речь и правила поведения. При специально организованном обучении первоначальными средствами общения со слепоглухонемыми являются жесты, которые обозначают предметы и действия. В дальнейшем на этой основе формируется дактильная форма речи, когда жесты заменяются словами, которые сообщаются при помощи прикосновений руки. Наконец словесная дактильная речь полностью заменяет жестовую форму общения, и формируются навыки работы с рельефным шрифтом Брайля.

**Словарь пассивный** - лексический массив, элементы которого более или менее точно понимаются воспринимающим их человеком. По объему он боль-

ше, чем активный словарь.

**Сложный дефект** – сочетание двух или более первичных дефектов, в одинаковой степени определяющих структуру аномального развития и трудности в обучении и воспитании ребёнка. Это не сумма дефектов. Сложный дефект отличается качественным своеобразием.

**Социально-психологический норматив** - система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Понятие введено К.М.Гуревичем. Эквивалент – «социокультурный норматив».

**Специальная психология** Специальная психология раздел психологии, посвященный изучению особенностей умственно отсталых детей, имеющих поражения коры головного мозга, детей с нарушением деятельности анализаторов, недоразвитием речи при сохранном слухе. Первичный дефект ведет к многочисленным вторичным изменениям в личности аномального ребенка. Основной задачей специальной психологии является формирование адекватной личности в условиях применения специальных методов и приемов воспитания и обучения, за счет которых происходит замещение и перестройка нарушенных функций.

**Стандартизированное наблюдение** - наблюдение, которое выполняется по строго очерченной методической схеме и состоит в выполнении специально обученным наблюдателем определенной последовательности действий, включающих: фиксацию определенного материала наблюдения, выявление в этом материале определенных заданных элементов и признаков, запись в протокол наблюдения этих элементов и признаков в особой кодифицированной форме, подсчет по определенному принципу частоты встречаемости кодифицированных признаков в протоколе и т.п.

**Сурдопсихология** (от лат. surdus глухой) отрасль специальной психологии, изучающая закономерности развития психической деятельности индивида с недостатками слуха, в частности в условиях специального обучения. При нарушении слуха не только существенно затрудняет формирование речи и словесного мышления, но и страдает развитие познавательной деятельности в целом. Основной задачей сурдопсихологии является обнаружение компенсаторных возможностей, за счет которых могут быть преодолены недостатки слуха, получено достаточное образование, обеспечено участие в трудовой деятельности.

**Тифлопсихология** (от греч. typhlos слепой) отрасль психологии, изучающая закономерности развития психической деятельности индивида с полнотой или частично нарушенным зрением. При таких нарушениях страдает не только ориентировка в пространстве, но и, в силу замедленности и неполноты формирования сенсорного опыта, нарушается развитие нагляднообразного мышления. Основной задачей тифлопсихологии является компенсация отсут-

ствующего зрения за счет интенсификации работы других анализаторов (слуха, осязания), а также формирование чувства препятствия. Для построения адекватных образов предметов могут подключаться процессы воображения, при этом формирование логической памяти обычно опережает развитие образной.

**Тест Векслера** — комплекс (батарея) методик определения уровня интеллектуального развития. Включает вербальные и невербальные задания (субтесты), характеризующие уровень развития комплекса познавательных функций. При его применении получают два показателя — вербальный и невербальный, а также суммарный "общий интеллектуальный показатель".

По результатам выполнения разных заданий (субтестов), исследователь вычисляет IQ — интеллектуальный коэффициент:

*Умственный возраст*

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{хронологический возраст}} \times 100.$$

*хронологический возраст*

В возрастной психофизиологии используется для оценки уровня интеллектуального развития детей 4—16 лет. Если ребенок выполняет все задания для своего возраста в соответствии с нормативами, его IQ равен 100 баллам. При IQ свыше 120 баллов, уровень интеллекта считается высоким, при значениях существенно ниже возрастной нормы диагностируется умственная отсталость.

**Тест Керна—Йирасека** — ориентационный тест школьной зрелости. Включает: рисование по памяти фигуры человека, два задания — срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек, т.е. работу по образцу. Тест используется при определении готовности к школе детей 5—7 лет, имеет балльный вариант оценки. Первое задание используется для оценки личностной зрелости, второе дает представление о развитии моторных функций и зрительно-моторных координаций, третье характеризует сформированность зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторных координаций.

**Тесты для определения функциональной готовности к обучению в школе** — специальные методики, выявляющие степень сформированности познавательных функций, определенный уровень физического развития, состояния физического и психического здоровья, обеспечивающих адаптацию в школе и успешность обучения.

В связи с неравномерным темпом развития различных систем детского организма и особенностями условий жизни дети одного хронологического возраста могут иметь значительные индивидуальные различия в уровне функциональной готовности к обучению в школе. Причиной школьной незрелости ребенка является комплекс неблагоприятных биологических и социальных факторов.

В основу определения функциональной готовности к обучению положены психофизиологические критерии, отобранные при исследовании развития

комплекса познавательных функций — организации деятельности, моторики, речи, восприятия, памяти и т.п. детей 5—6 лет.

Комплексная оценка школьной зрелости включает состояние физического и психического здоровья, уровень развития познавательных функций, уровень личностного и социального развития ребенка.

**Трудности обучения письму. Психофизиологические механизмы** — несформированность или нарушения базовых познавательных функций, лежащих в основе формирования навыка письма. Трудности формирования навыка письма на начальных этапах обучения могут быть связаны с несформированностью мозговых механизмов произвольной регуляции деятельности, концентрации внимания, незрелостью механизмов нервно-мышечной регуляции, зрительного восприятия, зрительно-пространственного слежения, анализа и дифференцировок, а также несформированностью или нарушением интегративных функций — зрительно-моторных и слухо-моторных координаций.

Акт письма включает не только «технический» компонент — написание буквы (графемы), но и фонематический анализ звуков, перевод фонемы в графему. Этот процесс требует высокого уровня развития произвольной регуляции деятельности и концентрации внимания. Несформированность фонетико-фонематического восприятия — также может быть причиной трудности обучения письму.

Несформированность отдельных познавательных функций достаточно четко проявляется в виде специфических трудностей обучения, характерных нарушений почерка и письма. Например, несформированность зрительно-пространственного восприятия чаще всего создает трудность правильного восприятия и запоминания конфигурации букв, соотношения их частей, направленности штрихов, из-за чего возникает эффект «зеркального» письма, причем это могут быть буквы, написанные зеркально, и отдельные элементы букв.

Несформированность механизмов нервно-мышечной регуляции осложняет выполнение графических движений. Это проявляется в письме как нарушение почерка — неровность штрихов, нестабильность наклона, высоты и ширины графических элементов.

Несформированность фонетико-фонематического восприятия проявляется при письме как пропуски, замены букв (д-т, з-с, г-к, с-ш и т.п.), перестановки. Чаще всего на начальных этапах обучения встречаются комплексные трудности, связанные с несформированностью механизмов общей организации деятельности, зрительного восприятия и сенсо-моторных интеграций.

Форсирование темпа обучения (резкое увеличение скорости письма на начальных этапах) и неадекватная методика обучения могут стать причиной комплексных трудностей даже у тех детей, которые не имеют выраженной несформированности познавательных функций.

Все трудности обучения письму букв могут встречаться и при письме цифр, при записи арифметических действий («зеркальные» цифры, трудности дифференцировки цифр, близких или похожих по конфигурации, перестановки цифр и т.п.).

**Трудности обучения чтению. Психофизиологические механизмы** — несформированность или нарушения базовых познавательных функций, лежащих в основе формирования навыка чтения.

Трудности формирования навыка чтения на начальных этапах обучения могут быть связаны с несформированностью зрительного и зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти, которые определяют сложность дифференцировки букв, различение близких по конфигурации букв (п-н, в-а, г-т), затрудняют запоминание букв. Это приводит к затруднению процесса чтения, слоговому чтению, перестановке букв при чтении (неправильному чтению), пропуску букв, слогов, «угадыванию» (ситуация, когда ребенок читает первые две-три буквы, а остальную часть слова угадывает).

Особенно четко эти трудности проявляются при форсировании скорости чтения. Требование высокой скорости на начальных этапах обучения, когда зрительная дифференцировка букв сложна и длительна, нарушает процесс формирования навыка.

Причиной трудностей формирования навыка чтения может быть фонетико-фонематическая недостаточность, несформированность артикуляторных механизмов произнесения звука, а также интеграции этих функций. Одним из механизмов трудностей обучения чтению может быть незрелость регуляторных структур мозга и обусловленная этим несформированность процессов организации деятельности. Это проявляется как трудность сосредоточения на читаемом тексте, сложность концентрации внимания (при чтении отмечаются пропуски букв, слогов, слов, потеря строки, плохое усвоение содержания читаемого текста).

**Умственный возраст** - понятие, введенное А.Бине и Т.Симоном в 1908г. для характеристики интеллектуального развития индивида на основе его сравнения с уровнем интеллекта других людей того же возраста. Количественно выражается как возраст, в котором по среднестатистическим данным решаются те тестовые задания, которые доступны данному индивиду. В 1912г. В.Штерн предложил простую формулу для определения коэффициента интеллекта (IQ) как отношения умственного возраста к хронологическому.

**Уровни интеллектуальной активности** (от лат. intellectus ум) выделены три уровня интеллектуальной активности: стимульнопродуктивный, когда познавательная деятельность определяется исключительно внешними стимулами; эвристический, когда наблюдается спонтанная интеллектуальная активность, на основе которой происходит открытие ряда закономерностей; креативный, характеризующийся максимальной интеллектуальной активностью, за счет которой происходит проникновение в сущность явления и постановка новых проблем. Автор Д.Б.Богоявленская.

**Утомляемость** — свойство организма в целом или отдельных его частей быть подверженным утомлению. Конкретная реализация этого свойства, т.е. глубина развивающегося утомления при одной и той же нагрузке (умственной,

физической, эмоциональной), зависит от степени адаптации человека к определенному виду деятельности и его тренированности, физического и психического состояния работающего, уровней мотивации и нервно-эмоционального напряжения, возраста, адекватности нагрузок и т.п.

**Факторы развития психики ребенка.** 1). Биологические факторы включают в себя, прежде всего, наследственность. Помимо наследственности, к биологическим факторам относятся особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка. 2). Факторы среды. Природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно — через традиционные социокультурные условия жизни и систему воспитания детей.

**Школьные трудности. Причины** — факторы, определяющие нарушение процесса адаптации и появление школьных проблем:

— экзогенные (социокультурные условия, в которых растет и развивается ребенок, внешнесредовые, в том числе экологические, педагогические или школьные факторы риска — ШФР);

— эндогенные (генетические влияния, нарушения в раннем периоде развития, состояние здоровья, уровень функционального развития, мозговые дисфункции, степень зрелости структурно-функциональной организации мозга и сформированности высших психических функций).

**Школьные трудности. Психофизиологические механизмы** — трудности обучения, возникающие при несформированности или негрубых нарушениях комплекса познавательных функций, лежащих в основе обучения базовым школьным навыкам.

Следует разделять понятия «школьные трудности» и «неуспеваемость». Трудности обучения многих детей не приводят к неуспеваемости, наоборот, высокая успеваемость, особенно на первом году обучения, достигается огромным напряжением и чрезвычайно высокой функциональной ценой, а нередко и ценой здоровья. Сложность и в том, что именно эти дети не привлекают внимание педагогов и родителей, а «функциональная цена» школьных успехов не сразу проявляется. Родители же считают, что поводом ухудшения здоровья могут быть самые разные причины, но не школьные нагрузки, не перенапряжение, не ежедневные микрострессы от неудач и недовольства взрослых. Неуспеваемость следует рассматривать как результат фактического снижения эффективности обучения и тех трудностей, которые вовремя не были выявлены, скомпенсированы, которые не корригировались вообще или работа по коррекции проводилась неправильно. Результатом невнимания к школьным трудностям является нарушение физического и психического здоровья.

К числу ведущих психофизиологических механизмов возникновения Ш. т. относится нарушение или несформированность организации деятельности, связанная с незрелостью регуляторных структур мозга (функциональная незрелость фронто-таламической системы). Незрелость фронто-таламической системы оказывает влияние прежде всего на процессы, обеспечивающие самостоятельную деятельность ребенка: способность принять инструкцию, плани-

рование и длительность работы без отвлечений. Локальные поражения левого полушария также являются одним из механизмов нарушения организации деятельности, приводящих к комплексу школьных проблем.

Комплексные дефициты в организации деятельности могут быть самостоятельной причиной неспецифических школьных трудностей, проявляющихся в виде низкой, неустойчивой работоспособности, нарушения концентрации внимания, а также могут быть фоном, затрудняющим реализацию всех познавательных функций.

Уровень речевого развития ребенка во многом определяет успешность обучения в школе, однако, значительная часть детей 6—7 лет (около 60%) имеют нарушения речевого развития, что является причиной трудностей в обучении. Функциональная система речи включает прежде всего комплекс аналитических систем, незрелость которых серьезно сказывается на развитии речи.

**Факторы риска** в развитии моторных функций у подавляющего большинства детей 6—7 лет (около 70%) являются причиной трудностей обучения письму. Кроме этого, основой трудностей обучения письму может быть незрелость структур второго операционного блока мозга и функциональная незрелость фронто-таламической системы. Показательно, что эти влияния связаны с трудностями выполнения заданий, требующих координации, точности, ловкости, т.е. связанных с процессами произвольного контроля. Известно, что ведущим звеном контроля произвольных движений в этом возрасте является зрение, поэтому нельзя исключить несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия как один из механизмов возникновения трудностей письма.

**Фенотип** (от греч. *phaino* являюсь, показываюсь и *typos* отпечаток, образ) изменения генотипических особенностей, обусловленные ходом индивидуальной жизнедеятельности при тех или иных средовых влияниях.

**Филогенез** (от греч. *phyle* род, племя и *genesis* рождение, происхождение) понятие, введенное Э.Геккелем в 1866г. для обозначения изменения в процессе эволюции различных форм органического мира, т.е. видов.

**Фрустрация у детей** - негативное психическое состояние, обусловленное невозможностью решения специфических задач возрастного развития. Причиной фрустрации может выступать невозможность овладеть желаемым предметом или запрет со стороны взрослого на выполнения какого-либо действия. Наличие фрустраций у ребенка может обуславливать формирование таких черт характера, как агрессивность, возбудимость, пассивность.

**Школьные факторы риска** — комплекс условий школьного обучения, вызывающих трудности обучения. К числу школьных факторов риска относятся: стрессовая тактика педагогических воздействий (микрострессы, связанные с постоянными замечаниями педагога, неудачами и т.п.), стресс связанный с ограничением времени учебной работы интенсификация учебного процесса; не-

соответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям детей; нерациональная организация учебного процесса; недостаточная грамотность педагога в вопросах возрастной физиологии, психофизиологии, охраны и укрепления здоровья.

**Эгоцентрическая речь** - говорение без попыток встать на точку зрения собеседника, что характерно для ребенка. Так, по мнению Ж.Пиаже, у ребенка изначально отсутствуют такие интеллектуальные операции, которые позволяют осознать различия собственной и чужой точек зрения. Если ребенок развивается в обеденной в плане общения среде, то доля его эгоцентрической речи достаточно велика, а в ситуации совместно организованной работы детей резко падает и практически исчезает после 7 лет.

**Эхолалия** (от греч. echo отражение звука и laleo говорю) неконтролируемое повторение слов, услышанных в чужой речи. Может быть обусловлена органическими заболеваниями мозга, но иногда встречается и на ранних стадиях нормального развития речи у детей.

**Эмоциональная лабильность** — неустойчивость эмоциональных состояний, быстрая смена одних эмоций другими (например, радости — грустью и наоборот). Эмоциональная лабильность — один из признаков дискоординации высшей нервной деятельности.

**Тесовые задания по курсу «Специальной психологии»**

**1. Укажите, что именно входит в задачи специальной психологии:**

- А) изучение закономерностей и особенностей психического развития детей и взрослых с различными психическими и физическими недостатками;
- Б) разработка диагностических методик;
- В) поиск специальных методов исследования;
- Д) другие, укажите какие именно \_\_\_\_\_

**2. Характер нарушения развития психики зависит от:**

- А) времени поражения ЦНС
- Б) локализации нарушения
- В) степени тяжести нарушения
- Г) другой причины, укажите, какой именно

**3. Основными показателями отклонений от нормы являются:**

- А) социальная дезадаптация;
- Б) не восприимчивость к воспитывающим и обучающим воздействиям;
- В) замедление темпов развития или регресс психики;
- Г) \_\_\_\_\_

**4. Общими критериями, характеризующими норму психического здоровья являются:**

- А. соответствие субъективных образов отражённым объектам действительности;
- Б. соответствие характера реакций внешним раздражителям, значению жизненных событий;
- В. соответствующий возрасту уровень зрелости познавательной и эмоционально-волевой сфер личности;
- Г. возможность адаптации в микросоциальных отношениях;
- Д. возможность контролировать собственное поведение и изменять его в зависимости от смены обстоятельств;
- Е. разумное планирование жизненных целей и поддержание активности в их достижении;
- Ё. критичность при оценке жизненных обстоятельств; ответственность.

**5. Классификация В.В.Лебединского включает в себя следующие разновидности психического дизонтогенеза:**

- \* \_\_\_\_\_
- \* \_\_\_\_\_
- \* \_\_\_\_\_
- \* \_\_\_\_\_
- \* \_\_\_\_\_
- \* \_\_\_\_\_

**6. Дефицитарное психическое развитие обусловлено недостаточностью развития:**

- а) анализаторных систем;
- б) мышечно-кинестетической системы;
- в) сердечно-сосудистой системы.

**7. Укажите, какие именно три группы нарушения слуха выделяют современные исследователи:**

- А. наследственная глухота или тугоухость.
- Б. врождённое нарушение слуха.
- В. приобретённое нарушение слуха.
- Г. глухота, наступившая после перенесённого заболевания.

**8. Основные причины нарушения зрения:**

- А. врождённые
- Б. приобретённые
- В. инфекционные

**9. Необходимо вставить в предложение слова и словосочетания.**

Конечной целью реабилитации слепых является достижение такого \_\_\_\_\_, при котором человек

\_\_\_\_\_ свой \_\_\_\_\_ как одно из своих \_\_\_\_\_, т.е. \_\_\_\_\_, отличающую его от остальных.

*Слова и словосочетания:* зрительный дефект; психическое состояние; качество; индивидуальная характеристика; восприятие.

**10. В специальной психологии выделяют следующие причины нарушений слуха:**

- а) наследственная глухота
- б) приобретённое нарушение слуха
- в) \_\_\_\_\_ нарушение слуха

**11. Психическое недоразвитие, это тип дизонтогенеза, при котором основное нарушение локализовано в одной из сфер:**

- а) эмоциональной;
- б) интеллектуальной;
- в) волевой;

**12. Причинами олигофрении могут быть:**

- а) инфекционные заболевания матери в период беременности

- б) травматическое поражение плода, родовые травмы, асфиксии;
- в) патологическая наследственность (умственная отсталость родителей);
- г) нарушение эндокринной системы
- д) несовместимость матери и плода по резус-фактору;

**13. Наиболее характерным примером психического недоразвития является:**

- а) олигофрения;
- б) шизофрения
- в) алекситимия;

**14. Дисгармоническое психическое развитие связано, прежде всего, с нарушением формирования одной из сфер:**

- а) интеллектуальной;
- б) эмоционально-волевой;
- в) двигательной;

**15. ЗПР характеризуется:**

- а) ускорением темпа психического развития;
- б) замедлением темпа психического развития;
- в) ускорением развития одних функций и замедлением развития других;

**16. Давая общую характеристику младших школьников с ЗПР, следует в неё включить:**

- а) эмоциональную лабильность;
- б) агрессивность;
- в) внушаемость;
- г) слабость волевых усилий;
- д) расторможенность влечений;

**17. Основные трудности, мешающие психическому развитию аутичного ребёнка по В.В. Лебединскому:**

- А) дефицит психической активности;
- Б) нарушения инстинктивно-аффективной сферы
- В) нарушения сенсорики;
- Г) нарушения двигательной сферы;
- Д) \_\_\_\_\_

**18. И.А. Шаповал считает, что компенсаторные процессы проходят определённые фазы:**

- А) обнаружение нарушения в работе организма;
- Б) оценка параметров нарушения, его локализации и выраженности;
- В) формирование программы компенсаторных процессов и мобилизации нервно-психических ресурсов индивида;
- Г) отслеживание реализации программы;

Д) \_\_\_\_\_

**19. Л.С.Выготский выделил следующие особенности взаимодействия процессов коррекции и компенсации:**

- А) Включение ребёнка в разнообразную социально значимую деятельность и создание активных и действенных форм детского опыта.
  - Б) Применение медицинского воздействия для преодоления первичных дефектов и корректирующего психолого-педагогического воздействия в борьбе с вторичными отклонениями.
  - В) Специальное воспитание по собственным методикам обучения на основе выработки у ребёнка интереса к деятельности и потребности в ней.
  - Г) Включение людей с нарушениями в активную трудовую деятельность, которая обеспечивает условия для полноценной интеграции в общество.
- Д) \_\_\_\_\_

**20. Повреждённое психическое развитие характеризуется:**

- А. распадом ранее сформированных функций под воздействием вредных факторов;
- Б. замедленным темпом формирования одной или нескольких психических функций;
- В. остановкой в формировании психических функций;
- Г. замедленным темпом формирования одних психических функций и ускоренным развитием других;

**21. Искажённое психическое развитие характеризуется:**

- А. сложным сочетанием общего недоразвития, задержанного, повреждённого и ускоренного развития отдельных психических функций,
- Б. асинхронией;
- В. задержкой речевого развития

**22. При поврежденном психическом развитии нарушение происходит:**

- а) в период внутриутробного развития;
- б) в первые 3 года жизни;
- в) после 3-х лет;
- г) в пубертатный период;

**23. При искажённом психическом развитии нарушение происходит:**

- а) в период внутриутробного развития;
- б) в первые 3 года жизни;
- в) после 3-х лет;
- г) в пубертатный период;

**24. Аффективно-возбудимый вариант патологического развития личности обусловлен:**

- а) длительной конфликтной ситуацией в семье;
- б) алкоголизмом родителей, ссорами в семье;

- в) постнатальными инфекциями;
- г) агрессией членов семьи друг к другу;
- д) влиянием различных экзогенных вредностей на раннем этапе психического развития;
- е) завышенной оценкой со стороны родителей внешности и способностей ребенка;
- ё) патологией подкорковых структур, участвующих в регуляции эмоциональной сферы

**25. Аутизм в речи детей может проявляться в:**

- а) неологизмах;
- б) бесцельном манипулировании словами;
- в) привлечении слов с уменьшительными суффиксами;
- г) эхолоалиях при ответах на вопросы;
- д) активном использовании местоимения «я»;
- е) мутизме

**Правильные ответы к тестовым заданиям  
по курсу «Основы специальной психологии»**

1. **Правильный ответ:** Этиология повреждающих факторов
2. **Правильный ответ:** Г - низкая самооценка;
3. **Правильный ответ:** А, Б, В, Г, Д, Е, Ё
4. **Правильным является любой из этих ответов:**
5. Психическое недоразвитие. Задержанное психическое развитие Повреждённое психическое развитие. Искажённое развитие. Дисгармоническое развитие. Дефицитарное развитие.
6. **Правильные ответы:** а), б).
7. **Правильный ответ:** А, Б, В
8. **Правильный ответ:** А, Б
9. **Правильный ответ:** Конечной целью реабилитации слепых является достижение такого **психического состояния**, при котором человек **воспринимает свой зрительный дефект** как одно из своих **качеств**, т.е. **индивидуальную характеристику**, отличающую его от остальных.
10. **Правильный ответ:** врождённое
11. **Правильный ответ:** б)
12. **Правильный ответ:** а), б), в), г), д)
13. **Правильный ответ:** а)
14. **Правильный ответ:** б)
15. **Правильный ответ:** б)
16. **Правильный ответ:** А, В, Г
17. **Правильный ответ:** нарушения речи
18. **Правильный ответ:** закрепление достигнутых результатов

19. **Правильный ответ:** уровень компенсации определяется 1) характером и степенью дефекта, резервными силами организма и 2) внешними социальными условиями.
20. **Правильный ответ:** В
21. **Правильный ответ:** А, Б
22. **Правильный ответ:** а)
23. **Правильный ответ:** б)
24. **Правильный ответ:** а), б), г)
25. **Правильный ответ:** а), б), г), е)

## Марк Хэддон

### «Загадочное ночное убийство собаки»

Бывает художественная литература, которую обязательно нужно прочитать психологу. «Загадочное ночное убийство собаки», безусловно, входит в их число. И дело не в том, что книга была включена в лонг-лист Букера в 2003 году и отмечена премией Уитбрета в 2004 году. Она в некотором смысле освещает одну из самых таинственных загадок клинической психологии. Её автор Марк Хэддон лет двадцать назад работал с аутистами, обожает книги и статьи о депрессии и шизофрении и хочет написать радиопьесу о маниакально-депрессивном психозе. Потому что ему интересно, как устроены мозги у тех, у кого они устроены иначе.

\*\*\*

Марк Хэддон - английский писатель, художник-иллюстратор и сценарист, автор более десятка детских книг. "Загадочное ночное убийство собаки", его первый роман для взрослых. Рассказчик и главный герой романа - Кристофер Бун. Ему 15 лет. Он знает математику и совсем не знает людей. Он не выносит прикосновений к себе, ненавидит желтый и коричневый цвета и никогда не ходил дальше чем до конца улицы, на которой живет. Однако, обнаружив, что убита соседская собака, он затевает расследование и отправляется в путешествие, которое вскоре перевернет всю его жизнь.

Марк Хэддон с пугающей убедительностью изображает эмоционально разбалансированное сознание аутиста, открывая новую для литературы территорию.

И он мечтает стать космонавтом, потому что космонавты бывают одни в маленьких помещениях далеко-далеко от людей. Ещё он любит собак и крыс, компьютеры и математику. Кристофер – аутист. Шивон, учительница в специализированной школе, предложила ему написать книгу. И Кристофер её написал. Расследуя убийство соседской собаки, ему придется раскрыть совсем другую тайну. И читатель вместе с ним погрузится в страшный пугающий мир взрослых нормальных людей, с их тонкостями взаимоотношений и бесконечными переживаниями.

Можно долго спорить, насколько точна художественная реконструкция Хэддона с точки зрения психологии. Но одно остаётся несомненным: автору удастся приоткрыть окошко в мир иного мышления и на некоторое время заставить читателя думать по-другому. Например, вот так (стр. 214-216):

«...время - это совсем не то, что пространство. И если ты оставил где-то какой-то предмет, например, транспортир или печенье, то у тебя в голове будет карта местности, и ты сумеешь понять, куда ты что положил. И даже если у тебя нет карты, ты все равно сумеешь отыскать этот предмет, потому что он реально существует в пространстве. А расписание - это карта времени. И вермя - это не как сад, или земля, или дорога в школу. Времени будто бы и нет. Потому что

время - это просто обозначение того, как изменяются разные вещи, как земля оборачивается вокруг солнца, и перемещаются атомы, и тикают часы, и день сменяет ночь, и наступает пора вставать или ложиться в постель. Это похоже на понятия запад или северо-восток, которые перестанут существовать, когда Земля упадет на Солнце и погибнет. Потому что это всего лишь связь между Северным полюсом и Южным, которая показывает, как соотносятся между собой, например, Могадишу, Сандерленд и Канберра. И во времени нет фиксированных размеров, вроде расстояния от нашего дома до дома миссиз Ширз или соотношения между 7 и 865. Тут все зависит от того, насколько ты разбираешься в том или ином вопросе... ..И это значит, что время - тайна, и оно не материально, и никто ещё не разгадал, что же это такое на самом деле. И если вы заблудились во времени, это все равно что заблудиться в пустыне, только вы не увидите эту пустыню, потому что она не материальна. И вот почему мне нравятся расписания. Потому что они внушают уверенность, что вы не заблудитесь во времени».

Кристофер не видит очевидного, потому что не приспособлен для этого. Он делает неправильные выводы из верных предпосылок, потому что существует в мире простых чисел. Крикнуть сыщику "дурак" и отложить книгу в таких условиях невозможно, потому что сыщик, во-первых, на "дурака" не обидится, а во-вторых, действительно является человеком с ограниченными умственными способностями. Точнее, с ограниченными эмоциональными способностями. Он не может наслаждаться пейзажем, а должен сосчитать всех коров на лугу и все пятна на коровах. Он не понимает, что означает вздернутая бровь, и не терпит, когда люди к нему прикасаются.

Зазор между его восприятием действительности и реальностью, которую прекрасно видит читатель, оказывается главной шуткой и главной метафорой романа.

**Автор**

Подробности (inform@podrobnosti.ua)

**По материалам**

Газета.ru (<http://www.gazeta.ru>)

**URL новости** <http://podrobnosti.ua/culture/literature/2004/09/06/143422.html>

## Короленко Владимир Галактионович «Слепой музыкант»

Ребенок родился в богатой семье Юго-западного края, в глухую полночь... Ребенок родился слепым.

Сначала никто этого не заметил. Мальчик глядел тем тусклым и неопределенным взглядом, каким глядят до известного возраста все новорожденные дети. Дни уходили за днями, жизнь нового человека считалась уже неделями. Его глаза прояснились, с них сошла мутная поволока, зрачок определился. Но дитя не поворачивало головы за светлым лучом, проникавшим в комнату вместе с веселым щебетаньем птиц и с шелестом зеленых буков, которые покачивались у самых окон в густом деревенском саду. Мать, успевшая оправиться, первая с беспокойством заметила странное выражение детского лица, остававшегося неподвижным и как-то не по-детски серьезным.

Молодая женщина смотрела на людей, как испуганная горлица и спрашивала:

- Скажите же мне, отчего он такой?
- Какой? - равнодушно переспрашивали посторонние. - Он ничем не отличается от других детей такого возраста.
- Посмотрите, как странно ищет он что-то руками...
- Дитя не может еще координировать движений рук со зрительными впечатлениями, - ответил доктор.
- Отчего же он смотрит все в одном направлении?.. Он... он слеп? - вырвалась вдруг из груди матери страшная догадка, и никто не мог ее успокоить.

Доктор взял ребенка на руки, быстро повернул к свету и заглянул в глаза. Он слегка смутился и, сказав несколько незначащих фраз, уехал, обещая вернуться дня через два.

Мать плакала и билась, как подстреленная птица, прижимая ребенка к своей груди, между тем как глаза мальчика глядели все тем же неподвижным и суровым взглядом.

Доктор действительно вернулся дня через два, захватив с собой офтальмоскоп. Он зажег свечку, приближал и удалял ее от детского глаза, заглядывал в него и, наконец, сказал со смущенным видом:

- К сожалению, сударыня, вы не ошиблись... Мальчик действительно слеп, и притом безнадежно...

Мать выслушала это известие со спокойной грустью.

- Я знала давно, - сказала она тихо.

Ребенок родился слепым. Кто виноват в его несчастье? Никто! Тут не только не было и тени чьей-либо "злой воли", но даже самая причина несчастья скрыта где-то в глубине таинственных и сложных процессов жизни. А между тем при всяком взгляде на слепого мальчика сердце матери сжималось от острой боли. Конечно, она страдала в этом случае, как мать, отражением сыновнего недуга и мрачным предчувствием тяжелого будущего, которое ожидало ее ребенка; но, кроме этих чувств, в глубине сердца молодой женщины щемило также созна-

ние, что причина несчастья лежала в виде грозной возможности в тех, кто дал ему жизнь... Этого было достаточно, чтобы маленькое существо с прекрасными, но незрячими глазами стало центром семьи, бессознательно деспотом, малейшей прихотью которого сообразовалось все в доме.

Неизвестно, что вышло бы со временем из мальчика, предрасположенного к беспредметной озлобленности своим несчастьем и в котором все окружающее стремилось развить эгоизм, если бы странная судьба и австрийские сабли не заставили дядю Максима поселиться в деревне, в семье сестры.

Присутствие в доме слепого мальчика постепенно и нечувствительно дало деятельной мысли изувеченного бойца другое направление. Он все так же просиживал целые часы, дымя трубкой, но в глазах, вместо глубокой и тупой боли, виднелось теперь вдумчивое выражение заинтересованного наблюдателя. И чем более присматривался дядя Максим, тем чаще хмурились его густые брови, и он все усиленнее пыхтел своею трубкой. Наконец, однажды он решился на вмешательство.

- Этот малый, - сказал он, пуская кольцо за кольцом, - будет еще гораздо несчастнее меня. Лучше бы ему не родиться.

Молодая женщина низко опустила голову, и слеза упала на ее работу.

- Жестоко напоминать мне об этом, Макс, - сказала она тихо, - напоминать без цели...

- Я говорю только правду, - ответил Максим. - У меня нет ноги и руки, но есть глаза. У малого нет глаз, со временем не будет ни рук, ни ног, ни воли...

- Отчего же?

- Пойми меня, Анна, - сказал Максим мягче. - Я не стал бы напрасно говорить тебе жестокие вещи. У мальчика тонкая нервная организация. У него пока есть все шансы развить остальные свои способности до такой степени, чтобы хотя отчасти вознаградить его слепоту. Но для этого нужно упражнение, а упражнение вызывается только необходимостью. Глупая заботливость, устраняющая от него необходимость усилий, убивает в нем все шансы на более полную жизнь.

Мать была умна и потому сумела победить в себе непосредственное побуждение, заставлявшее ее кидаться сломя голову при каждом жалобном крике ребенка. Спустя несколько месяцев после этого разговора мальчик свободно и быстро ползал по комнатам, настораживая слух навстречу всякому звуку, и с какою-то необычною в других детях живостью ощупывал всякий предмет, попадавший в руки.

Мать он скоро научился узнавать по походке, по шелесту платья, по какому-то еще, ему одному доступным, неуловимым для других признакам: сколько бы ни было в комнате людей, как бы они ни передвигались, он всегда направлялся безошибочно в ту сторону, где она сидела. Когда она неожиданно брала его на руки, он все же сразу узнавал, что сидит у матери. Когда же его брали другие, он быстро начинал ощупывать своими ручонками лицо взявшего его человека и тоже скоро узнавал няньку, дядю Максима, отца. Но если он попадал к человеку незнакомому, тогда движения маленьких рук становились медленнее: мальчик осторожно и внимательно проводил ими по незнакомому

лицу; и его черты выражали напряженное внимание; он как будто "вглядывался" кончиками своих пальцев.

По натуре он был очень живым и подвижным ребенком, но месяцы шли за месяцами, и слепота все более налагала свой отпечаток на темперамент мальчика, начинавший определяться. Живость движений понемногу терялась; он стал забиваться в укромные уголки и сидел там по целым часам смирно, с застывшими чертами лица, как будто к чему-то прислушиваясь. Когда в комнате бывало тихо и смена разнообразных звуков не развлекала его внимания, ребенок, казалось, думал о чем-то с недоумелым и удивленным выражением на красивом и не по-детски серьезном лице.

Дядя Максим угадал: тонкая и богатая нервная организация мальчика брала свое и восприимчивостью к ощущениям осязания и слуха как бы стремилась восстановить до известной степени полноту своих восприятий. Всех удивляла поразительная тонкость его осязания. По временам казалось даже, что он не чужд ощущения цветов; когда ему в руки попадали ярко окрашенные лоскутья, он дольше останавливался на них свои тонкие пальцы, и по лицу его проходило выражение удивительного внимания. Однако со временем стало выясняться все более и более, что развитие восприимчивости идет главным образом в сторону слуха.

Вскоре он изучил в совершенстве комнаты по их звукам: различал походку домашних, скрип стула под инвалидом-дядей, сухое, размеренное шоркание нитки в руках матери, ровное тикание стенных часов. Иногда, ползая вдоль стены, он чутко прислушивался к легкому, неслышному для других шороху и, подняв руку, тянулся ею за бегавшею по обоям мухой. Когда испуганное насекомое снималось с места и улетало, на лице слепого являлось выражение болезненного недоумения. Он не мог отдать себе отчета в таинственном исчезновении мухи. Но впоследствии и в таких случаях лицо его сохраняло выражение осмысленного внимания: он поворачивал голову в ту сторону, куда улетала муха, - изоощренный слух улавливал в воздухе тонкий звон ее крыльев.

Мир, сверкавший, двигавшийся и звучащий вокруг, в маленькую головку слепого проникал главным образом в форме звуков, и в эти формы отливались его представления. На лице застывало особенное внимание к звукам: нижняя челюсть слегка оттягивалась вперед на тонкой и удлинившейся шее. Брови приобретали особенную подвижность, а красивые, но неподвижные глаза придавали лицу слепого какой-то суровый и вместе с тем трогательный отпечаток.

Третья зима его жизни приходила к концу.

Он начинал расспрашивать обо всем, что привлекало его внимание, и мать или, еще чаще, дядя Максим рассказывали ему о разных предметах и существах, издававших те или другие звуки. Рассказы матери, более живые и яркие, производили на мальчика большее впечатление, но по временам впечатление это бывало слишком болезненно. Молодая женщина, страдая сама, с расстроганым лицом, с глазами, глядевшими с беспомощною жалобой и болью, старалась дать своему ребенку понятие о формах и цветах. Мальчик напрягал

внимание, сдвигал брови, на лбу его являлись даже легкие морщинки. Видимо, детская головка работала над непосильною задачей, темное воображение билось, стремясь создать из косвенных данных новое представление, но из этого ничего не выходило. Дядя Максим всегда недовольно хмурился в таких случаях, и, когда на глазах матери являлись слезы, а лицо ребенка бледнело от сосредоточенных усилий, тогда Максим вмешивался в разговор, отстранял сестру и начинал свои рассказы, в которых, по возможности, прибегал только к пространственным и звуковым представлениям. Лицо слепого становилось спокойнее.

- Ну, а какой он? большой? - спрашивал он про аиста, отбивавшего на своем столбе ленивую барабанную дробь.

И при этом мальчик раздвигал руки. Он делал это обыкновенно при подобных вопросах, а дядя Максим указывал ему, когда следовало остановиться. Теперь он совсем раздвинул свои маленькие ручонки, но дядя Максим сказал:

- Нет, он еще гораздо больше. Если бы привести его в комнату и поставить на полу, то голова его была бы выше спинки стула.

- Большой... - задумчиво произнес мальчик. - А малиновка - вот! - и он чуть-чуть развел сложенные вместе ладони.

- Да, малиновка такая... Зато большие птицы никогда не поют так хорошо, как маленькие. Малиновка старается, чтобы всем было приятно ее слушать. А аист - серьезная птица, стоит себе на одной ноге в гнезде, озирается кругом, точно сердитый хозяин на работников, и громко ворчит, не заботясь о том, что голос у него хриплый и его могут слышать посторонние.

Мальчик смеялся, слушая эти описания, и забывал на время о своих тяжелых попытках понять рассказы матери. Но все же эти рассказы привлекали его сильнее, и он предпочитал обращаться с расспросами к ней, а не к дяде Максиму.

Темная голова ребенка обогащалась новыми представлениями; посредством сильно изошренного слуха он проникал все дальше в окружающую его природу. Над ним и вокруг него по-прежнему стоял глубокий, непроницаемый мрак; мрак этот навис над его мозгом тяжелою тучей, и хотя он залег над ним со дня рождения, хотя, по-видимому, мальчик должен был свыкнуться с своим несчастьем, однако детская природа по какому-то инстинкту беспрестанно силилась освободиться от темной завесы. Эти не оставлявшие ребенка ни на минуту бессознательные порывы к незнакомому ему свету отпечатлевались на его лице все глубже и глубже выражением смутного страдающего усилия.

Тем не менее бывали и для него минуты ясного довольства ярких детских восторгов, и это случалось тогда, когда доступные для него внешние впечатления доставляли ему новое сильное ощущение, знакомили с новыми явлениями невидимого мира. Великая, могучая природа не оставалась для слепого совершенно закрытою. Так, однажды, когда его свели на высокий утес над рекой, он с особенным выражением прислушивался к тихим всплескам реки далеко под ногами и с замиранием сердца хватался за платье матери, слушая, как катились вниз обрывавшиеся из-под ноги его камни. С тех пор он представлял себе глу-

бину в виде тихого ропота воды у подножия утеса или в виде испуганного шороха падавших вниз камешков.

Даль звучала в его ушах смутно замиравшею песней; когда же по небу гулко перекатывался весенний гром, заполняя собой пространство и с сердитым рокотом теряясь за тучами, слепой мальчик прислушивался к этому рокоту с благоговейным испугом, и сердце его расширялось, а в голове возникало величавое представление о просторе поднебесных высот.

Таким образом, звуки были для него глазным непосредственным выражением внешнего мира; остальные впечатления служили только дополнением к впечатлениям слуха, в которые отливались его представления, как в формы.

По временам, в жаркий полдень, когда вокруг все смолкало, когда затихало людское движение и в природе устанавливалась та особенная тишина, под которой чувствуется только непрерывный, бесшумный бег жизненной силы, на лице слепого мальчика являлось характерное выражение. Казалось, под влиянием внешней тишины из глубины его души подымались какие-то ему одному доступные звуки, к которым он будто прислушивался с напряженным вниманием. Можно было подумать, глядя на него в такие минуты, что зарождающаяся неясная мысль начинает звучать в его сердце, как смутная мелодия песни.

Ему шел уже пятый год. Он был тонок и слаб, но ходил и даже бегал свободно по всему дому. Кто смотрел на него, как он уверенно выступал в комнатах, поворачивая именно там, где надо, и свободно разыскивая нужные ему предметы, тот мог бы подумать, если это был незнакомый человек, что перед ним не слепой, а только странно сосредоточенный ребенок с задумчивыми и глядевшими в неопределенную даль глазами. Но уже по двору он ходил с большим трудом, постукивая перед собой палкой. Если же в руках у него не было палки, то он предпочитал ползать по земле, быстро исследуя руками попадавшие на пути предметы.

Слепота застилает видимый мир темною завесой, которая, конечно, ложится на мозг, затрудняя и угнетая его работу, но все же из наследственных представлений и из впечатлений, получаемых другими путями, мозг творит в темноте свой собственный мир, грустный, печальный и сумрачный, но не лишенный своеобразной, смутной поэзии.

Максиму достаточно было одного взгляда, чтобы понять, что чуткая натура мальчика способна откликнуться, несмотря на слепоту, на поэтические образы песни.

Благодаря режиму, который был заведен по плану Максима, слепой во всем, где это было возможно, был предоставлен собственным усилиям, и это принесло самые лучшие результаты. В доме он не казался вовсе беспомощным, ходил всюду очень уверенно, сам убирал свою комнату, держал в известном порядке свои игрушки и вещи. Кроме того, насколько это было ему доступно, Максим обращал внимание на физические упражнения: у мальчика была своя гимнастика, а на шестом году Максим подарил племяннику небольшую и смирную лошадку. Мать сначала не могла себе представить, чтоб ее слепой ре-

бенок мог ездить верхом, и она называла затею брата чистым безумием. Но инвалид пустил в дело все свое влияние, и через два-три месяца мальчик весело скакал в седле рядом с Иохимом, который командовал только на поворотах.

Таким образом слепота не помешала правильному физическому развитию, и влияние ее на нравственный склад ребенка было по возможности ослаблено. Для своего возраста он был высок и строен; лицо его было несколько бледно, черты тонки и выразительны. Черные волосы оттеняли еще более белизну лица, а большие темные, малоподвижные глаза придавали ему своеобразное выражение, как-то сразу приковывавшее внимание. Легкая складка над бровями, привычка несколько подаваться головой вперед и выражение грусти, по временам пробегавшее какими-то облаками по красивому лицу, - это все, чем сказалась слепота в его наружности. Его движения в знакомом месте были уверенны, но все же было заметно, что природная живость подавлена и проявляется по временам довольно резкими нервными порывами.

Теперь впечатления слуха окончательно получили в жизни слепого преобладающее значение, звуковые формы стали главными формами его мысли, центром умственной работы. Он запоминал песни, вслушиваясь в их чарующие мотивы, знакомился с их содержанием, окрашивая его грустью, весельем или раздумчивостью мелодии. Он еще внимательнее ловил голоса окружающей природы и, сливая смутные ощущения с привычными родными мотивами, по временам умел обобщить их свободной импровизацией.

Это увлечение музыкой стало центром его умственного роста; оно заполняло и разнообразило его существование. Максим пользовался им, чтобы знакомить мальчика с историей его страны, и вся она прошла перед воображением слепого, сплетенная из звуков. Заинтересованный песней, он знакомился с ее героями, с их судьбой, с судьбой своей родины. Отсюда начался интерес к литературе, и на девятом году Максим приступил к первым урокам. Умелые уроки Максима (которому пришлось изучить для этого специальные приемы обучения слепых) очень нравились мальчику. Они вносили в его настроение новый элемент - определенность и ясность, уравновешивавшие смутные ощущения музыки.

Таким образом, день мальчика был заполнен, нельзя было пожаловаться на скудость получаемых им впечатлений. Казалось, он жил полной жизнью, насколько это возможно для ребенка. Казалось также, что он не сознает и своей слепоты. А между тем какая-то странная, недетская грусть все-таки сквозила в его характере. Максим приписывал это недостатку детского общества и старался пополнить этот недостаток.

По временам Иохим собирал ребят вокруг себя в кучу и начинал рассказывать им веселые присказки и сказки. Деревенские ребята, отлично знакомые и с глуповатым хохлацким чертом, и с плутовками-ведьмами, пополняли эти рассказы из собственного запаса, и вообще эти беседы шли очень оживленно. Слепой слушал их с большим вниманием и интересом, он сам смеялся редко. По-видимому, юмор живой речи в значительной степени оставался для него

недоступным, и не мудрено: он не мог видеть ни лукавых огоньков в глазах рассказчика, ни смеющихся морщин, ни подергивания длинными усами.

Так прошло еще несколько лет.

От женщин не ускользнули эти тревожные признаки. Мы, зрячие, видим отражение душевных движений на чужих лицах и потому приучаемся скрывать свои собственные. Слепые в этом отношении совершенно беззащитны, и потому на побледневшем лице Петра можно было читать, как в интимном дневнике, оставленном открытым в гостиной... На нем была написана мучительная тревога. Женщины видели, что Максим тоже замечает все это, но это входит в какие-то планы старика. Обе они считали это жестокостью, и мать хотела бы своими руками оградить сына. "Теплица? - что ж такое, если ее ребенку до сих пор было хорошо в теплице? Пусть будет так и дальше, навсегда... Спокойно, тихо, невозмутимо..." Эвелина не высказывала, по-видимому, всего, что было у нее на душе, но с некоторых пор она переменялась к Максиму и стала возражать против некоторых, иногда совсем незначительных его предложений с небывалою резкостью.

Пользоваться нотами слепому вообще трудно. Они отдавливаются, как и буквы, рельефом, причем тоны обозначаются отдельными знаками и ставятся в один ряд, как строчки книги. Чтобы обозначить тоны, соединенные в аккорд, между ними ставятся восклицательные знаки. Понятно, что слепому приходится заучивать их наизусть, притом отдельно для каждой руки. Таким образом, это - очень сложная и трудная работа; однако Петру и в этом случае помогала любовь к отдельным составным частям этой работы. Заучив на память по несколько аккордов для каждой руки, он садился за фортепиано, и, когда из соединения этих выпуклых иероглифов вдруг неожиданно для него самого складывались стройные созвучия, это доставляло ему такое наслаждение и представляло столько живого интереса, что этим сухая работа скрашивалась и даже завлекала.

Тем не менее между изображенной на бумаге пьесой и ее исполнением ложилось в этом случае слишком много промежуточных процессов. Пока знак воплощался в мелодию, он должен был пройти через руки, закрепиться в памяти и затем совершить обратный путь к концам играющих пальцев. Притом сильно развитое музыкальное воображение слепого вмещивалось в сложную работу заучивания и налагало на чужую пьесу заметный личный отпечаток. Формы, в какие успело отлиться музыкальное чувство Петра, были именно те, в каких ему впервые явилась мелодия, в какие отливалась затем игра его матери. Это были формы народной музыки, которые звучали постоянно в его душе, которыми говорила этой душе родная природа.

Однажды, войдя в гостиную, Максим застал там Эвелину и Петра. Девушка казалась смущенной. Лицо юноши было мрачно. Казалось, разыскивать новые причины страдания и мучить ими себя и других стало для него чем-то вроде потребности.

- Вот он спрашивает, - сказала Эвелина Максиму, - что может означать выражение "красный звон"? Я не могу ему объяснить.

- В чем дело? - спросил Максим коротко, обращаясь к Петру.

Тот пожал плечами.

- Ничего особенного. Но если у звуков есть цвета, и я их не вижу, то, значит, даже звуки недоступны мне во всей полноте.

- Пустяки и ребячество, - ответил Максим резко. - И ты сам хорошо знаешь, что это неправда. Звуки доступны тебе в большей полноте, чем нам.

- Но что же значит это выражение?.. Ведь должно же оно обозначать что-нибудь?

Максим задумался.

- Это простое сравнение, - сказал он. - Так как и звук и свет, в сущности, сводятся к движению, то у них должно быть много общих свойств.

- Какие же тут разумеются свойства? - продолжал упрямо допрашивать слепой. - "Красный" звон... какой он именно?

Максим задумался.

Ему пришло в голову объяснение, сводящееся к относительным цифрам колебаний, но он знал, что юноше нужно не это. Притом же тот, кто первый употребил световой эпитет в применении к звуку, наверное, не знал физики, а между тем уловил какое-то сходство. В чем же оно заключается?

В уме старика зародилось некоторое представление.

- погоди, - сказал он. - Не знаю, впрочем, удастся ли мне объяснить тебе как следует... Что такое красный звон, ты можешь узнать не хуже меня: ты слышал его не раз в городах, в большие праздники, только в нашем краю не принято это выражение...

- Да, да, погоди, - сказал Петр, быстро открывая пианино.

Он ударил своею умелою рукой по клавишам, подражая праздничному колокольному трезвону. Иллюзия была полная. Аккорд из нескольких невысоких тонов составлял как бы фон поглубже, а на нем выделялись, прыгая и колеблясь, высшие ноты, более подвижные и яркие. В общем это был именно тот высокий и возбужденно-радостный гул, который заполняет собою праздничный воздух.

- Да, - сказал Максим, - это очень похоже, и мы, с открытыми глазами, не сумели бы усвоить это лучше тебя. Вот видишь ли... когда я смотрю на большую красную поверхность, она производит на мой глаз такое же беспокойное впечатление чего-то упруго-волнующегося. Кажется, будто эта краснота меняется: оставляя под собой более глубокий, темный фон, она кое-где выделяется более светлыми, быстро всплывающими и так же быстро упдающими взмахами, волнами, которые очень сильно действуют на глаз, - по крайней мере, на мой глаз.

- Это верно, верно! - живо сказала Эвелина. - Я чувствую то же самое и не могу долго смотреть на красную суконную скатерть.

- Так же, как иные не выносят праздничного трезвона. Пожалуй, что мое сравнение и верно, и мне даже приходит в голову дальнейшее сопоставление: существует также "малиновый" звон, как и малиновый цвет. Оба они очень

близки к красному, но только глубже, ровнее и мягче. Когда колокольчик долго был в употреблении, то он, как говорят любители, вызванивается. В его звуке исчезают неровности, режущие ухо, и тогда-то звон этот зовут малиновым. Тогда же эффекта достигают умелым подбором нескольких подголосков.

Под руками Петра пианино зазвенело взмахами почтовых колокольчиков.

- Нет, - сказал Максим. - Я бы сказал, что это слишком красно...

- А, помню!

И инструмент зазвенел ровнее. Начавшись высоко, оживленно и ярко, звуки становились все глубже и мягче. Так звонит набор колокольцев под дугой русской тройки, удаляющейся по пыльной дороге в вечернюю безвестную даль, тихо, ровно, без громких взмахов, все тише и тише, пока последние ноты не замрут в молчании спокойных полей.

- Вот-вот! - сказал Максим. - Ты понял разницу. Когда-то, - ты был еще ребенком, - мать пыталась объяснить тебе звуками краски.

- Да, я помню... Зачем ты запретил нам тогда продолжать? Может быть, мне удалось бы понять.

- Нет, - задумчиво ответил старик, - ничего бы не вышло. Впрочем, я думаю, что вообще на известной душевной глубине впечатления от цветов и от звуков откладываются уже как однородные. Мы говорим: он видит все в розовом свете. Это значит, что человек настроен радостно. То же настроение может быть вызвано известным сочетанием звуков. Вообще звуки и цвета являются символами одинаковых душевных движений.

Старик закурил свою трубку и внимательно посмотрел на Петра. Слепой сидел неподвижно и, очевидно, жадно ловил слова Максима. "Продолжать ли?" - подумал старик, но через минуту начал как-то задумчиво, будто невольно отдаваясь странному направлению своих мыслей:

- Да, да! Странные мысли приходят мне в голову... Случайность это или нет, что кровь у нас красная. Видишь ли... когда в голове твоей рождается мысль, когда ты видишь свои сны, от которых, проснувшись, дрожишь и плачешь, когда человек весь вспыхивает от страсти, - это значит, что кровь бьет из сердца сильнее и приливает алыми ручьями к мозгу. Ну, и она у нас красная...

- Красная... горячая... - сказал юноша задумчиво.

- Именно - красная и горячая. И вот, красный цвет, как и "красные" звуки, оставляет в нашей душе свет, возбуждение и представления о страсти, которую так и называют "горячею", кипучею, жаркою. Замечательно, что и художники считают красноватые тоны "горячими".

Затянувшись и окружив себя клубами дыма, Максим продолжал:

- Если ты взмахнешь рукой над своею головою, ты очертишь над ней полукруг. Теперь представь себе, что рука у тебя бесконечно длинна. Если бы ты мог тогда взмахнуть ею, то очертил бы полукруг в бесконечном отдалении... Так же далеко видим мы над собой полушаровой свод неба; оно ровно, бесконечно и сине... Когда мы видим его таким, в душе является ощущение спокойствия и ясности. Когда же небо закроют тучи взволнованными и мутными очертаниями, тогда и наша душевная ясность возмущается неопределенным волнением. Ты ведь чувствуешь, когда приближается грозовая туча...

- Да, я чувствую, как будто что-то смущает душу...

- Это верно. Мы ждем, когда из-за туч проглянет опять эта глубокая синева. Гроза пройдет, а небо над нею останется все то же; мы это знаем и потому спокойно переживаем грозу. Так вот, небо сине... Море тоже сине, когда спокойно. У твоей матери синие глаза, у Эвелины тоже.

- Как небо... - сказал слепой с внезапно проснувшейся нежностью.

- Да. Голубые глаза считаются признаком ясной души. Теперь я скажу тебе о зеленом свете. Земля сама по себе черна, черны или серы стволы деревьев весной; но как только теплые и светлые лучи разогреют темные поверхности, из них ползут кверху зеленая трава, зеленые листья. Для зелени нужны свет и тепло, но только не слишком много тепла и света. Оттого зелень так приятна для глаза. Зелень - это как будто тепло в смешении с сырою прохладой: она возбуждает представление о спокойном довольстве, здоровье, но не о страсти и не о том, что люди называют счастьем... Понял ли ты?

- Н-нет, не ясно... но все же, пожалуйста, говори дальше.

- Ну, что же делать!.. Слушай дальше. Когда лето разгорается все жарче, зелень как будто изнемогает от избытка жизненной силы, листья в истоме опускаются книзу и, если солнечный звон не умеряется сырою прохладой дождя, зелень может совсем поблекнуть. Зато к осени среди усталой листвы наливаются и алеет плод. Плод краснее на той стороне, где больше света; в нем как будто сосредоточена вся сила жизни, вся страсть растительной природы. Ты видишь, что красный цвет и здесь - цвет страсти, и он служит ее символом. Это цвет упоения, греха, ярости, гнева и мести. Народные массы во времена мятежей ищут выражения общего чувства в красном знамени, которое развевается над ними, как пламя... Но ведь ты опять не понимаешь?..

- Все равно, продолжай!

- Наступает поздняя осень. Плод отяжелел; он срывается и падает на землю... Он умирает, но в нем живет семя, а в этом семени живет в "возможности" и все будущее растение, с его будущей роскошной листвой и с его новым плодом. Семя падает на землю; а над землей низко подымается уже холодное солнце, бежит холодный ветер, несутся холодные тучи... Не только страсть, но и самая жизнь замирает тихо, незаметно... Земля все больше проступает из-под зелени своей чернотой, в небе господствуют холодные тоны... И вот наступает день, когда на эту смирившуюся и притихшую, будто овдовевшую землю падают миллионы снежинок, и вся она становится ровна, одноцветна и бела... Белый цвет - это цвет холодного снега, цвет высочайших облаков, которые плывут в недостижимом холоде поднебесных высот, - цвет величавых и бесплодных горных вершин... Это - эмблема бесстрастия и холодной, высокой святости, эмблема будущей бесплотной жизни. Что же касается черного цвета...

- Знаю, - перебил слепой. - Это - нет звуков, нет движений... ночь...

- Да, и потому это - эмблема печали и смерти...

Петр вздрогнул и сказал глухо:

- Ты сам сказал: смерти. А ведь для меня все черно... всегда и всюду черно!

- Неправда, - резко ответил Максим, - для тебя существуют звуки, тепло, движение... ты окружен любовью... Многие отдали бы свет очей за то, чем ты

пренебрегаешь, как безумец... Но ты слишком эгоистично носишься со своим горем...

Иногда ему удавалось: он находил на мгновение те ощущения, о которых говорил Максим, и они присоединялись к его пространственным представлениям. Темная и грустная земля уходила куда-то вдаль: он мерил ее и не находил ей конца. А над нею было что-то другое... В воспоминании прокатывался гулкий гром, вставало представление о шире и небесном просторе. Потом гром смолкал, но что-то там, вверху, оставалось - что-то, рождавшее в душе ощущение величия и ясности. Порой это ощущение определялось: к нему присоединялся голос Эвелины и матери, "у которых глаза, как небо"; тогда возникающий образ, выплывший из далекой глубины воображения и слишком определенлившийся, вдруг исчезал, переходя в другую область.

Все эти темные представления мучили и не удовлетворяли. Они стоили больших усилий и были так неясны, что в общем он чувствовал лишь неудовлетворенность и тупую душевную боль, которая сопровождала все потуги больной души, тщетно стремившейся восстановить полноту своих ощущений.

**Выготский Лев Семёнович**  
**«Слепой ребёнок»**

**У них (слепых. — Л.В.) развиваются такие особенности, которых мы не можем заметить у зрячих, и надо, полагать, что в случае исключительного общения слепых со слепыми, без всякого общения со зрячими, могла бы возникнуть особая порода людей.**

**К. Бюрклен**

**1**

Если оставить в стороне частности и пренебречь деталями, можно представить развитие научных взглядов на психологию слепых в виде одной линии, которая идет от глубокой древности до наших дней, то теряясь во тьме ложных идей, то появляясь опять с каждым новым завоеванием науки. Как магнитная стрелка указывает на север, так эта линия указывает на истину и позволяет оценить всякое историческое заблуждение степенью его отклонения от этого пути углом искривления основной линии.

В сущности наука о слепом человеке, поскольку она шла к истине, вся сводится к развертыванию одной центральной идеи, которой человечество тысячелетиями пытается овладеть, потому что она не только идея о слепом, но и вообще о психологической природе человека. В психологии слепых, как и во всяком знании, заблуждаться можно по-разному, но идти к истине только одним путем. Эта идея сводится к тому, что слепота есть не только отсутствие зрения (дефект отдельного органа); она вызывает глубочайшую перестройку всех сил организма и личности.

Слепота, создавая новый, особенный склад личности, вызывает к жизни новые силы, изменяет нормальные направления функций, творчески и органически пересоздает и формирует психику человека. Следовательно, слепота есть не только дефект, минус, слабость, но и в каком-то смысле источник выявления способностей, плюс, сила (как это ни странно и ни похоже на парадокс!).

Эта идея пережила три главных этапа, из сопоставления которых становится ясным направление, тенденция ее развития. Первая эпоха может быть обозначена как мистическая, вторая — наивно-биологическая и третья, современная — научная или социально-психологическая.

**2**

Первая эпоха охватывает древность, средние века и значительнейшую часть новой истории. До сих пор пережитки этой эпохи видны в народных взглядах на слепого, в легендах, сказках, пословицах. В слепоте видели прежде всего огромное несчастье, к которому относились с суеверным страхом и уважением.

Наряду с отношением к слепому как к беспомощному, беззащитному и брошенному существу, возникает общее убеждение в том, что у слепых развиваются высшие мистические силы души, что им доступно духовное знание и видение вместо утраченного физического зрения. До сих пор еще многие говорят о стремлении слепых к духовному свету: видимо, в этом заключена доля истины, хотя и искаженная страхом и непониманием религиозно-мыслящего ума. Хранителями народной мудрости, певцами, прорицателями будущего, по преданию, часто были слепые. Гомер был слепцом. Про Демокрита рассказывают, что он сам ослепил себя, чтобы отдаться вполне философии. Если это и неверно, то во всяком случае показательно: сама возможность подобного предания, которое никому не казалось нелепым, свидетельствует о таком воззрении на слепоту, согласно которому философский дар может усилиться с потерей зрения. Любопытно, что талмуд, который приравнивает слепых, прокаженных и бездетных к мертвым, говоря о слепых, употребляет эвфемистическое выражение «человек с избытком света». Немецкие народные поговорки и изречения традиционной мудрости хранят следы этого же взгляда: «Слепой хочет видеть все» или «Соломон нашел у слепых мудрость, потому что они не делают шага, не исследовав почвы, по которой ступают». О. Ванечек (O.Wanecsek, 1919) в исследовании о слепом в саге, сказке и легенде показал, что народному творчеству присущ взгляд на слепого как на человека с пробудившимся внутренним зрением, одаренного духовным знанием, чуждым другим людям.

Христианство, которое принесло с собой переоценку ценностей, в сущности изменило только моральное содержание этой идеи, но оставило неизменной самую суть. «Последним здесь», к которым, конечно, относились и слепые, было обещано стать «первыми там». В средние века это была важнейшая догма философии слепоты, в которой, как во всяком лишении, страдании, видели духовную ценность; церковная паперть была отдана в безраздельное владение слепым. Это знаменовало одновременно и нищенство в земной жизни, и близость к богу. В немощном теле, говорили тогда, живет высокий дух. Опять в слепоте открылась какая-то мистическая вторая сторона, какая-то духовная ценность, какой-то положительный смысл. Мистическим следует назвать этот этап в развитии психологии слепых не только из-за того, что он был окрашен религиозными представлениями и верованиями, не только потому, что слепых всячески приближали к богу: видимых, но не видящих - к видящему, но невидимому, как говорили еврейские мудрецы.

По сути дела способности, которые приписывались слепым, считались сверхчувственными силами души, связь их со слепотой казалась загадочной, чудесной, непонятной. Эти воззрения возникли не из опыта, не из свидетельства самих слепых о себе, не из научного исследования слепого и его общественной роли, а из учения о духе и теле и веры в бестелесный дух. И все же, хотя история дотла разрушила, а наука до конца разоблачила несостоятельность этой философии, в ее глубочайших основах была скрыта частица истины.

Только эпоха просвещения (XVIII в.) открыла новую эру в понимании слепоты. На место мистики была поставлена наука, на место предубеждения — опыт и изучение. Величайшее историческое значение этой эпохи для рассматриваемой нами проблемы заключается в том, что новое понимание психологии создало (как свое прямое следствие) воспитание и образование слепых, приобщая их к социальной жизни и открывая доступ к культуре.

В теоретическом плане новое понимание выразилось в учении о викариате органов чувств. Согласно этому воззрению, выпадение одной из функций восприятия, недостаток одного органа компенсируется повышенным функционированием и развитием других органов. Как в случае отсутствия или болезни одного из парных органов - например почки или легкого, другой, здоровый орган компенсаторно развивается, увеличивается и заступает место больного, принимая на себя часть его функций, так и дефект зрения вызывает усиленное развитие слуха, осязания и других оставшихся чувств. Создавались целые легенды о сверхнормальной остроте осязания у слепых; говорили о мудрости благой природы, которая одной рукой отбирает, а другой отдает назад забранное и заботится о своих созданиях; верили в то, что всякий слепой, уже благодаря одному этому факту, есть слепой музыкант, т.е. человек, одаренный повышенным и исключительным слухом; открывали новое, особое, недоступное зрячим шестое чувство у слепых. В основе всех этих легенд лежали истинные наблюдения и факты из жизни слепых, но ложно истолкованные и потому искаженные до неузнаваемости. К.Бюрклен собрал мнения различных авторов (Х.А.Фриче, Л.Бачко, Штукэ, Х.В.Ротермунд, И.В.Клейн и других), которые в различных формах развивали эту идею (К.Бурклен, 1924). Однако исследования очень скоро обнаружили несостоятельность такой теории. Они указывали как на непреложно установленный факт, что сверхнормального развития функций осязания и слуха у слепых нет; что, напротив, очень часто эти функции бывают у слепых развиты в меньшей мере, чем у зрячих; наконец, там, где мы встречаемся с повышенной по сравнению с нормальной /88/ функцией осязания, это явление оказывается вторичным, зависимым, производным, скорее следствием развития, чем его причиной. Указанное явление возникает не из прямой физиологической компенсации дефекта зрения (как увеличение почки), а очень сложным и косвенным путем общей социально-психологической компенсации, не замещающая выпавшую функцию и не заступая место недостающего органа.

Следовательно, не может быть речи ни о каком викариате органов чувств. Правильно отмечал Люзарди, что палец никогда не научит слепого действительно видеть. Е.Биндер вслед за Аппиа показал, что функции органов чувств не переносятся с одного органа на другой и что выражение «викариат чувств», т.е. замещение органов чувств, неправильно употребляется в физиологии. Решающее значение для опровержения этой догмы имели исследования Фисбаха, опубликованные в физиологическом архиве Э.Пфлюгера и показавшие ее несостоя-

тельность. Спор разрешила экспериментальная психология. Она указала путь для правильного понимания тех фактов, которые лежали в основе этой теории.

Э.Мейман оспаривал положение Фисбаха, что при дефекте одного чувства страдают все чувства. Он утверждал, что на деле есть своего рода замещение функций восприятия (Е.Мешпапп, 1911). В. Вундт пришел к выводу, что замена области физиологических функций есть частный случай упражнения и приспособления. Следовательно, замещение надо понимать не в смысле прямого принятия на себя другими органами физиологических функций глаза, но сложной перестройки всей психической деятельности, вызванной нарушением важнейшей функции и направленной при посредстве ассоциации, памяти, внимания к созданию и выработке нового вида равновесия организма взамен нарушенного.

Но если такая наивно-биологическая концепция и оказалась неверной и вынуждена была уступить свое место другой теории, все же она сделала огромный шаг вперед по пути к завоеванию научной истины о слепоте. Она впервые с мерилем научного наблюдения и с критерием опыта подошла к тому факту, что слепота не есть только дефект, только недостаточность, но и вызывает к жизни и деятельности новые силы, новые функции и исполняет какую-то творчески-созидательную органическую работу, хотя эта теория и не могла указать, в чем именно такая работа заключается. Насколько огромно и велико практическое значение такого шага к истине, можно судить по тому факту, что эта эпоха создала воспитание и образование слепых. Одна точка Брайля сделала для слепых больше, чем тысячи благотворителей; возможность читать и писать оказалась важнее, чем «шестое чувство» — и изошренность осязания и слуха. На памятнике В. Гаюи, основателя образования слепых, написаны слова, обращенные к слепому ребенку: «Ты найдешь свет в образовании и в труде». В знании и труде видел Гаюи разрешение трагедии слепоты и указал /89/ этим путь, по которому мы идем сейчас. Эпоха Гаюи дала слепым образование; наша эпоха должна дать им труд.

#### 4

Наука нового времени подошла ближе к овладению истиной о психологии слепого человека. Школа венского психиатра А. Адлера, разрабатывающая метод индивидуальной психологии, т. е. социальной психологии личности, указала на значение и психологическую роль органического дефекта в процессе развития и формирования личности. Если какой-либо орган из-за морфологической или функциональной неполноценности не справляется вполне со своей работой, то центральная нервная система и психический аппарат принимают на себя задачу компенсировать затрудненное функционирование органа. Они создают над малоценным органом или функцией психическую надстройку, стремящуюся обеспечить организм в слабом и угрожаемом пункте.

При соприкосновении с внешней средой возникает конфликт, вызванный несоответствием недостаточного органа или функции с их задачами, что ведет к повышенной возможности заболевания и смертности. Этот конфликт создает и повышенные возможности и стимулы к сверхкомпенсации. Дефект становится, таким образом, исходной точкой и главной движущей силой психического развития личности. Если борьба кончается для организма победой, то он не только справляется с созданными дефектом затруднениями, но и поднимается сам в своем развитии на высшую ступень, создавая из недостаточности одаренность, из дефекта — способности, из слабости — силу, из малоценности — сверхценность. Так, слепой от рождения Н.Соундерсон составил учебник геометрии (А. Adler, 1927). Какого огромного напряжения должны были достигнуть у него психические силы и тенденция к сверхкомпенсации, вызванные к жизни дефектом зрения, чтобы он мог не только справиться с пространственной ограниченностью, которую влечет за собой слепота, но и овладеть пространством в высших формах, доступных человечеству только в научном мышлении, в геометрических построениях. Там, где мы имеем гораздо более низкие степени этого процесса, основной закон остается тот же. Любопытно, что в школах живописи Адлер нашел 70% учащихся с аномалиями зрения и столько же учащихся с дефектами речи в школах драматического искусства (А. Adler — В кн.: *Heilen und Bilder*, 1914, с. 21). Призвание к живописи, способности к ней выросли из дефектов глаза, артистическая одаренность — из преодоленных дефектов речевого аппарата.

Однако счастливый исход вовсе не единственный или даже наиболее частый результат борьбы за преодоление дефекта. Было бы наивно думать, что всякая болезнь непременно кончается благополучно, что каждый дефект счастливо превращается в талант. Всякая борьба имеет два исхода. Второй исход — неудача сверхкомпенсации, полная победа чувства слабости, асоциальность поведения, создание защитных позиций из своей слабости, превращение ее в оружие, фиктивная цель существования, в сущности безумие, невозможность нормальной психической жизни личности — бегство в болезнь, невроз. Между этими двумя полюсами располагается огромное и неисчерпаемое многообразие различных степеней удачи и неудачи, одаренности и невроза — от минимальных до максимальных. Существование крайних точек обозначает пределы самого явления и дает крайнее выражение его сущности и природы.

Слепота создает затруднения при вхождении слепого ребенка в жизнь. По этой линии возгорается конфликт. Фактически дефект реализуется как социальный вывих. Слепота ставит своего носителя на определенную и затрудненную социальную позицию. Чувство малоценности, неуверенность и слабость возникают как результат оценки слепым своей позиции. Как реакция психического аппарата развиваются тенденции к сверхкомпенсации. Они направлены на формирование социально полноценной личности, на завоевание позиции в общественной жизни. Они направлены на преодоление конфликта и, следовательно, не развивают осязаний, слух и т. п., а захватывают всю личность без остатка, на-

чиная с самого внутреннего ее ядра; они стремятся не заменить зрение, а преодолеть и сверхкомпенсировать социальный конфликт, психологическую неустойчивость как результат физического дефекта. В этом суть нового взгляда.

Прежде думали, что у слепого ребенка вся жизнь и все развитие будут идти по линии его слепоты. Новый закон говорит, что они пойдут против этой линии. Тот, кто захочет постичь психологию личности слепого прямо из факта Слепоты, как непосредственно определенную этим фактом, поймет ее столь же неверно, как тот, кто в прививке оспы увидит только болезнь. Верно, прививка оспы есть прививка болезни, но в сущности она есть прививка сверхздоровья. В свете этого закона получают объяснение все частные психологические наблюдения над слепыми в их отношении к лейтлинии развития, к единому жизненному плану, к конечной цели, к «пятому акту», как выражается Адлер. Не в связи с прошлым, а с направленностью на будущее должны быть поняты отдельные психологические явления и процессы. Для полного понимания всех особенностей слепого мы должны вскрыть заложенные в его психологии тенденции, зародыши будущего. В сущности это общие требования диалектического мышления в науке: для полного освещения какого-нибудь явления надо рассмотреть его в связи с его прошедшим и будущим. Вот такую перспективу будущего вносит Адлер в психологию.

Психологи давно отметили тот факт, что слепоты своей слепой вообще никак не переживает вопреки ходячему мнению, будто он /91/ постоянно чувствует себя погруженным во тьму. По прекрасному выражению А.В. Бирилева, высокообразованного слепого, слепой не видит света так как зрячий с завязанными глазами. Слепой так же не видит света, как зрячий не видит его своей рукой, т.е. он не ощущает и не чувствует непосредственно того, что лишен зрения. «Своего физического недостатка непосредственно я ощущать не мог», — свидетельствует А.М. Щербина (1916, с.10). Основу психики слепого составляет не «инстинктивное органическое влечение к свету», не стремление «освободиться от мрачной завесы», как изобразил ее В.Г.Короленко в знаменитой повести «Слепой музыкант». Способность видеть свет для слепого имеет значение практическое и прагматическое, а не инстинктивно-органическое, т.е. слепой только косвенно, отраженно, только в социальных следствиях ощущает свой дефект. Было бы наивной ошибкой зрячего человека полагать, что мы найдём в психике слепого слепоту или ее психическую тень, проекцию, отображение; в его психике нет ничего, кроме тенденций к преодолению слепоты (стремлений к сверхкомпенсации) и попыток завоевать социальную позицию.

Почти все исследователи сходятся, например, в том, что у слепого мы встречаем в общем более высокое, чем у зрячих, развитие памяти. Последнее сравнительное исследование Э. Кречмера (1928) показало, что слепые обладают лучшей словесной, механической и рассудочной памятью. А.Петцельд приводит

тот же факт, установленный рядом исследований (А. Petzeld, 1925). Бюрклен собрал мнения многих авторов, совпадающих в одном — в утверждении особой силы развития у слепых памяти, превосходящей обычно память зрячих (К. Burklen, 1924). Адлер спросил бы, для чего у слепых сильно развита память, т. е. чем обусловлено это переразвитие, какие функции в поведении личности оно исполняет, какой потребности отвечает.

Правильнее было бы сказать, что у слепых есть тенденция к повышенному развитию памяти; развивается ли она на деле очень высоко — это зависит от многих и сложных обстоятельств. Тенденция, установленная с несомненностью в психике слепого, становится совершенно объяснимой в свете компенсации. Чтобы завоевать позицию в общественной жизни, слепой человек вынужден развивать все свои компенсирующие функции. Память у слепого развивается под давлением тенденций к компенсации малоценности, создаваемой слепотой. Это можно видеть из того, что она развивается совершенно специфическим образом, определенным конечной целью этого процесса.

О внимании слепых имеются различные и противоречивые данные. Одни авторы (К. Штумпф и др.) склонны видеть у слепого повышенную деятельность внимания; другие (Шредер, Ф. Цех) и главным образом учителя слепых, наблюдающие поведение учащихся во время занятий, утверждают, что внимание слепых развито ниже, чем у зрячих. Однако неверно ставить вопрос о сравнительном развитии психических функций у слепых и зрячих как количественную проблему. Нужно спрашивать не о количественном, а о качественном, функциональном различии одной и той же деятельности у слепых и зрячих. В каком направлении развивается внимание у слепого? Вот как надо спрашивать. И здесь, в установлении качественных особенностей, сходятся все. Точно так же, как у слепого есть тенденция к развитию памяти специфическим образом, у него есть тенденция к специфическому развитию внимания. Или вернее: как одним, так и другим процессом овладевает общая тенденция к компенсации слепоты и дает им обоим одно направление. Своеобразие внимания у слепого заключается в особой силе сосредоточения последовательно вступающих в поле сознания раздражений слуха и осязания, в отличие от симультанно, т. е. сразу вступающих в поле зрения зрительных ощущений, вызывающих быструю смену и рассеивание внимания вследствие конкуренции многих одновременных стимулов. Когда мы хотим собрать наше внимание, по словам К. Штумпфа, мы прикрываем глаза и искусственно превращаемся в слепых (1913). В связи с этим стоит и противоположная, уравнивающая и ограничивающая особенность внимания у слепого: полнейшей концентрации на одном предмете до полного забвения об окружающем, полного погружения в предмет (что мы встречаем у зрячих) у слепых не может быть; слепой вынужден при всех обстоятельствах сохранять известный контакт с внешним миром через ухо и потому до известной степени всегда должен распределять свое слуховое внимание в ущерб его концентрации (там же).

Можно было бы показать на каждой главе психологии слепых то же самое, что мы наметили сейчас на примерах памяти и внимания. И эмоции, и чувства, и фантазия, и мышление и прочие процессы психики слепого подчинены одной общей тенденции к компенсации слепоты. Это единство всей целевой жизненной установки Адлер называет лейтлинией жизни — единым жизненным планом, который бессознательно осуществляется во внешне отрывочных эпизодах и периодах и пронизывает их как общая нить, служа основой для биографии личности. «Поскольку с течением времени все душевные функции протекают в избранном направлении, все душевные процессы получают свое типическое выражение, постольку образуется сумма тактических приемов, устремлений и способностей, которые покрывают собой и очерчивают определившийся жизненный план. Вот это мы и называем характером» (О.Рюле, 1926, с.12). Вопреки теории Кречмера, для которого развитие характера есть лишь пассивное развертывание того основного биологического типа, который врожденно присущ человеку, учение Адлера выводит и объясняет структуру характера и личности не из пассивного развертывания прошлого, а из активного приспособления к будущему. Отсюда основное правило для психологии слепых: не из частей может быть объяснено и понято целое, а из целого могут быть постигнуты его части. Психология слепых может быть сконструирована /93/ не из суммы отдельных особенностей, частных уклонений, единичных признаков той или иной функции, но сами эти особенности и уклонения становятся понятными только тогда, когда мы будем исходить из единого и целого жизненного плана, из лейтлинии слепого и определять место и значение каждой особенности и отдельного признака в этом целом и в связи с ними, т.е. со всеми остальными признаками.

До сих пор наука располагает очень немногими попытками исследовать личность слепого в целом, разгадать его лейтлинию. Исследователи подходили к вопросу большей частью суммарно и изучали частности. К числу таких синтетических опытов, наиболее удачных, относится упоминавшаяся выше работа А.Петцельда. Его основное положение: у слепых на первом месте стоит ограниченность в свободе движений, беспомощность в отношении пространства, которая, в отличие от глухонемых, позволяет сейчас же узнать слепого. Зато остальные силы и способности слепых могут полноценно функционировать в такой мере, в какой мы не можем заметить этого у глухонемых. Самое характерное в личности слепого — противоречие между относительной беспомощностью в пространственном отношении и возможностью посредством речи полного и совершенно адекватного общения и взаимного понимания со зрячими (А.Petzeld, 1925), что вполне укладывается в психологическую схему дефекта и компенсации. Этот пример — частный случай противоположности, которую устанавливает основной диалектический закон психологии между органически данной недостаточностью и психическими стремлениями. Источником компенсации при слепоте является не развитие осязания или утончение слуха, а речь-пользование социальным опытом, общение со зрячими. Петцельд с насмешкой приводит мнение глазного врача М.Дюфура, что слепых надо делать

рулевыми на судах, так как они вследствие утонченного слуха должны в тумане улавливать всякую опасность. Для Петцельда (1925) невозможно серьезно искать компенсацию слепоты в развитии слуха или других отдельных функций. На основе психологического анализа пространственных представлений слепых и природы нашего зрения он приходит к выводу, что основная движущая сила компенсации слепоты - приближение через речь к социальному опыту зрячих - не имеет естественных, заключенных в самой природе слепоты границ для своего развития. Есть ли нечто такое, чего слепой не может знать из-за слепоты, спрашивает он и приходит к выводу, имеющему огромное принципиальное значение для всей психологии и педагогики слепых: способность к знанию у слепого есть способность к знанию всего, его понимание в основе есть способность к пониманию всего (там же). Это значит, что перед слепым открывается возможность достижения социальной ценности в полной мере.

Очень поучительно сопоставить психологию и возможности развития слепого и глухого. С точки зрения чисто органической глухота есть меньший дефект, чем слепота. Слепое животное, вероятно, более беспомощно, чем глухое. Мир природы входит в нас через глаз больше, чем через ухо. Наш мир организован более как зрительный феномен, чем звуковой. Почти нет таких биологически важных функций, которые испытывали бы нарушение в связи с глухотой; со слепотой же падает пространственная ориентировка и свобода движений, т.е. важнейшая животная функция.

Итак, со стороны биологической слепой потерял больше, чем глухой. Но для человека, у которого на первый план выступили искусственные, социальные, технические функции, глухота означает гораздо больший недостаток, чем слепота. Глухота вызывает немоту, лишает речи, изолирует человека, выключает его из социального контакта, опирающегося на речь. Глухой как организм, как тело имеет большие возможности развития, чем слепой; но слепой как личность, как социальная единица находится в неизмеримо более благоприятном положении: у него есть речь, а с ней вместе и возможность социальной полноценности. Таким образом, лейтмотив в психологии слепого человека направлен на преодоление дефекта через его социальную компенсацию, через приобщение к опыту зрячих, через речь. Слепоту побеждает слово.

## 6

Теперь мы можем обратиться к основному вопросу, намеченному в эпиграфе: является ли слепой в глазах науки представителем особенной породы людей. Если нет, то каковы границы, размеры и значения всех особенностей его личности? В качестве кого слепой принимает участие в общественной и культурной жизни? В главном мы ответили на этот вопрос всем сказанным выше. В сущности он дан уже в ограничивающем условии самого эпиграфа: если бы процессы компенсации не направлялись общением со зрячими и требованием приспособиться к социальной жизни, если бы слепой жил только среди слепых

— только в этом случае из него мог бы выработаться особый тип человеческого существа.

Ни в конечной точке, к которой направлено развитие слепого ребенка, ни в самом механизме, приводящем в движение силы развития, нет принципиальной разницы между зрячим и слепым ребенком. Это важнейшее положение психологии и педагогики слепых. Всякий ребенок наделен относительной органической неполноценностью в обществе взрослых, в котором он растет (А.Адлер, 1927). Это позволяет нам рассматривать всякое детство как возраст неуверенности, малоценности и всякое развитие как направленное на преодоление этого состояния путем компенсации. Итак, и конечная точка развития — завоевание социальной позиции, и весь процесс развития одинаковы у слепого и зрячего ребенка.

Психологи и физиологи одинаково признают диалектический характер психологических актов и рефлексов. Это есть общий тип высшей нервной и психической деятельности. Необходимость побороть, преодолеть препятствие вызывает повышение энергии и силы. Вообразим себе существо абсолютно приспособленное, не встречающее решительно ни в чем препятствий для жизненных отправлений. Такое существо по необходимости будет неспособно к развитию, повышению своих функций и движению вперед, ибо что будет толкать его на такое продвижение? Поэтому именно в неприспособленности детства лежит источник огромных возможностей развития. Эти явления принадлежат к числу столь элементарных, общих всем формам поведения от низших и до высших, что их никак нельзя считать каким-то исключительным свойством психики слепого, его особенностью. Верно обратное: повышенное развитие этих процессов в поведении слепого — частный случай общего закона. Уже в инстинктивных, т.е. простейших, формах поведения мы встречаемся с обеими особенностями, которые описали выше как основные черты психики слепого: с целенаправленностью психологических актов и их нарастанием при наличии препятствий. Так что и направленность на будущее не составляет исключительной принадлежности психики слепого, а является общей формой поведения.

И.П. Павлов, изучая самые элементарные условные связи, наткнулся в исследованиях на этот факт и описал его, назвав рефлексом цели. Этим парадоксальным с виду выражением он хочет указать на два момента: 1) на то, что эти процессы протекают по типу рефлекторного акта; 2) на то, что они направлены на будущее, в связи с которым и могут быть поняты.

Остается прибавить, что не только конечная точка и ведущие к ней пути развития общие у слепого и зрячего, но и главный источник, из которого это развитие черпает свое содержание, один и тот же у обоих — язык. Мы уже привели выше мнение Петцельда, что именно язык, пользование речью есть орудие преодоления последствий слепоты. Он же установил, что процесс пользования речью принципиально одинаков у слепых и у зрячих: он разъяснил при этом тео-

рию суррогатных представлений Ф.Гитшманна: «Красное для слепого, — говорит он, — такое же отношение значения, как и для зрячего, хотя это для него может быть только предметом значения, а не восприятия. Черное и белое в его понимании такие же противоположности, как и у зрячего, и их значимость как отношений объектов тоже не меньшая... Язык слепых, если допустить фикцию, был бы совершенно другим только в мире слепых. Дюфур прав, когда говорит, что язык, созданный слепыми, мало походил бы на наш. Но мы не можем согласиться с ним, когда он говорит: “Я видел, что в сущности слепые думают на одном языке, а говорят на другом”» (А. Petzeld, 1925).

Итак, главный источник, откуда компенсация черпает силы, оказывается опять одним и тем же у слепых и зрячих. Рассматривая /96/ процесс воспитания слепого ребенка с точки зрения учения об условных рефлексах, мы пришли в свое время к следующему: со стороны физиологической нет принципиальной разницы между воспитанием слепого и зрячего ребенка. Такое совпадение не должно нас удивлять, так как мы заранее должны были ожидать, что физиологическая основа поведения обнаружит ту же структуру, что и психологическая надстройка. Так с двух разных концов мы подходим к одному и тому же.

Совпадение физиологических и психологических данных должно еще более убедить нас в правильности основного вывода. Мы можем сформулировать его так: слепота, как органическая неполноценность, дает толчок для процессов компенсации, приводящих к образованию ряда особенностей в психологии слепого и перестраивающих все отдельные, частные функции под углом основной жизненной задачи. Каждая отдельная функция психического аппарата слепого представляет свои особенности, часто очень значительные по сравнению со зрячими; предоставленный сам себе, этот биологический процесс образования и накопления особенностей и отклонений от нормального типа в сторону в случае жизни слепого в мире слепых с неизбежностью привел бы к созданию особенной породы людей. Под давлением социальных требований зрячих, процессов сверхкомпенсации и пользования речью, одинаковых у слепых и зрячих, все развитие этих особенностей складывается так, что структура личности слепого в целом имеет тенденцию к достижению определенного нормального социального типа. При частных отклонениях мы можем иметь нормальный тип личности в целом. Заслуга установления этого факта принадлежит Штерну (W. Stern, 1921). Он принял учение о компенсации и объяснил, как из слабости рождается сила, из недостатков — достоинства. У слепого компенсаторно утончается способность различения при осязании — не через действительное повышение нервной возбудимости, но через упражнения в наблюдении, оценке и понимании различий. Так же и в области психики малоценность одного какого-нибудь свойства может быть частично или полностью замещена усиленным развитием другого. Слабая память, например, уравнивается выработкой понимания, которое ставится на службу наблюдательности и запоминанию; слабость воли и недостаток инициативы могут быть компенсированы внушаемостью и тенденцией к подражанию и т. д. Аналогичный взгляд укрепляется в

медицине: единственный критерий здоровья и болезни есть целесообразное или нецелесообразное функционирование всего организма, а частичные отклонения оцениваются лишь постольку, поскольку они компенсируются или не компенсируются другими функциями организма. Против «микроскопически утонченного анализа ненормальностей» Штерн выдвигает положение: частные функции могут представлять значительное отклонение от нормы и все-таки личность или организм в целом могут быть совершенно нормальными. Ребенок с дефектом не есть непременно дефективный ребенок. От исхода компенсации, т. е. от конечного формирования его личности в целом, зависит степень его дефективности и нормальности.

К. Бюрклен намечает два основных типа слепых: один стремится, по возможности уменьшить и свести на нет пропасть, отделяющую слепого от зрячего; другой, напротив, подчеркивает различия и требует признания особой формы личности, отвечающей переживаниям слепого. Штерн полагает, что эта противоположность тоже имеет психологическую природу; оба слепых, вероятно, принадлежат к двум различным типам (К. Burklen, 1924). Оба типа в нашем понимании означают два крайних исхода компенсации: удачу и неудачу этого основного процесса. Что сам по себе этот процесс, независимо от плохого исхода, не заключает в себе ничего исключительного, присущего только психологии слепого, мы уже говорили. Добавим только, что такую элементарную и основную для всех форм деятельности и развития функцию, как упражнение, современная психотехника считает частным случаем компенсации. Поэтому одинаково ошибочно как относить слепого на основании наличия и господства этого процесса в его психике к особенному типу человека, так и закрывать глаза на те глубокие особенности, которые характеризуют этот общий процесс у слепых. В. Штейнберг справедливо оспаривает ходячий лозунг слепых: «Мы не слепые, мы только не можем видеть» (К. Burklen, 1924, с. 8).

Все функции, все свойства. перестраиваются в особенных условиях развития слепого: нельзя сводить все различие к одному пункту. Но вместе с тем личность в целом у слепого и зрячего может принадлежать к одному и тому же типу. Верно говорят, что слепой больше понимает мир зрячих, чем зрячие-мир слепого. Такое понимание было бы невозможно, если бы слепой в развитии не приближался к типу нормального человека. Возникают вопросы: чем же объясняется существование двух типов слепых? Не обусловлено ли это органическими или психологическими причинами? Не опровергает ли это выдвинутые выше положения, или, по крайней мере, не вносит ли в них существенных ограничений и поправок? У одних слепых, как прекрасно описал Щербина, органически компенсируется дефект, «создается как бы вторая природа» (1916), и они находят в жизни при всех затруднениях, связанных со слепотой, и своеобразную прелесть, отказаться от которой они не согласились бы ни за какие личные блага. Это значит, что у слепых психическая надстройка так гармонически компенсировала малоценность, что стала основой их личности; отказаться от нее значило бы для них отказаться от себя. Эти случаи вполне подтвер-

ждают учение о компенсации. Что касается случаев неудачи компенсации, то здесь психологическая проблема переходит в проблему общественную: разве здоровые дети огромнейших масс человечества достигают всего, чего они могли бы и должны были бы достигнуть по психофизиологической структуре?

## 7

Наш обзор закончен; мы у берега. В наши задачи не входило сколько-нибудь полно осветить психологию слепых; мы хотели только наметить центральную точку проблемы, тот узел, в котором завязаны все нити их психологии. Этот узел мы нашли в научной идее компенсации. Что же отделяет научную концепцию этой проблемы от донаучной? Если древний мир и христианство видели разрешение проблемы слепоты в мистических силах духа, если наивно-биологическая теория видела его в автоматической органической компенсации, то научное выражение той же идеи формулирует проблему разрешения слепоты как общественную и психологическую. Поверхностному взору легко может показаться, что идея компенсации возвращает нас назад, к христиански-средневековому взгляду на положительную роль страдания, немощи плоти. На самом деле нельзя себе представить две более противоположные теории. Новое учение положительно оценивает не самое по себе слепоту, не дефект, а заключающиеся в нем силы, источники его преодоления, стимулы к развитию. Не слабость просто, но слабость как путь к силе отмечается здесь положительным знаком. Идеи, как и люди, лучше всего познаются по их делам. Научные теории надо судить по тем практическим результатам, к которым они приводят.

Какова же практическая сторона всех затронутых выше теорий? По верному замечанию Петцельда, переоценка слепоты в теории создала на практике Гомера, Тирезия, Эдипа как живое свидетельство безграничности и беспредельности развития слепого человека. Древний мир создал идею и реальный тип великого слепца. Средние века, напротив, идею недооценки слепоты воплотили в практику призрения слепых. По верному немецкому выражению: «Verehrt — ernahrt» — древность почитала слепых, средневековье их подкармливало. И то и другое было выражением неспособности донаучного мышления подняться над односторонней концепцией воспитания слепоты: она признавалась или силой, или слабостью, однако то, что слепота есть и то и другое, т. е. слабость, ведущая к силе, — эта мысль была чужда той эпохе.

Начало научного подхода к проблеме слепоты ознаменовалось на практике попыткой создать планомерное воспитание всякого слепого. Эта была великая эпоха в истории слепых. Но верно говорил Петцельд: «Сам факт, что было возможным ставить количественно вопрос о дееспособности оставшихся чувств у слепого и их в этом смысле экспериментально исследовать, указывает в принципе на тот же характер состояния проблемы, который был присущ древности и средним векам» (А. Petzeld, 1925). В эту же эпоху Дюфур советовал из слепых делать кормчих. Эта эпоха пыталась подняться над односторонностью Древно-

сти и средних веков, впервые соединить обе идеи о слепоте — отсюда необходимость (из слабости) и возможность (из силы) воспитания слепых; но тогда не сумели соединить их диалектически и представляли связь силы и слабости чисто механически.

Наконец, наша эпоха понимает проблему слепоты как социально-психологическую и имеет в своей практике три рода оружия для борьбы со слепотой и ее последствиями. Правда, и в наше время нередко всплывают мысли о возможности прямой победы над слепотой. Люди никак не хотят расстаться с тем древним обещанием, что слепые прозреют. Еще совсем недавно мы были свидетелями возродившихся обманутых надежд, будто наука возвратит слепым зрение. В таких вспышках несбыточных надежд оживают в сущности ветхие пережитки глубокой древности и жажда чуда. Не в них новое слово нашей эпохи, которая, как сказано, располагает тремя родами оружия: общественной профилактикой, социальным воспитанием и общественным трудом слепых — вот те три практических кита, на которых стоит современная наука о слепом человеке. Все эти формы борьбы наука должна завершить, доведя до конца то здоровое, что создали в этом направлении прежние эпохи. Идея профилактики слепоты должна быть привита огромным народным массам. Необходимо также ликвидировать изолированно-инвалидное воспитание слепых и стереть грань между специальной и нормальной школой: воспитание слепого ребенка должно быть организовано как воспитание ребенка, способного к нормальному развитию; воспитание должно действительно создать из слепого нормального, социально полноценного человека и вытравить слово и понятие «дефективный» в приложении к слепому. И наконец, современная наука должна дать слепому право на общественный труд не в его унижительных, филантропически-инвалидных формах (как он культивировался до сих пор), а в формах, отвечающих истинной сущности труда, единственно способного создать для личности необходимую социальную позицию. Но разве не ясно, что все эти три задачи, поставленные слепотой, по природе суть задачи общественные и что только новое общество окончательно может их разрешить? Новое общество создает новый тип слепого человека. Сейчас в СССР закладываются первые камни нового общества и, значит, складываются первые черты этого нового типа.

**Л.С. Выготский. Слепой ребенок / Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 5., М., 1983. Сканирование и редактирование текста Е.В. Рачкова Опубликовано на сайте <http://library.inpsy.com/>**

## Скороходова Ольга Ивановна

### «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир».

Автор этой книги Ольга Ивановна Скороходова - человек необычной судьбы. В детстве она заболела менингитом и полностью потеряла зрение, а потом и слух. Потеря зрения и слуха в детские годы изолирует ребенка от окружающих, делает его беспомощным. Вынужденное одиночество приводит ребенка к психической деградации. Со слепоглухой девочкой этого не произошло. Примерно в десятилетнем возрасте она попала в школу-клинику для слепоглухонемых детей, организованную в Харькове в 1923 году профессором Иваном Афанасьевичем Соколянским.

У девочки была восстановлена речь. При помощи специальной методики с использованием дактильного (пальцевого) алфавита и рельефно-точечного (брайлевского) шрифта было организовано систематическое обучение ее всем предметам школьного курса. Она получила среднее образование, защитила диссертацию и получила ученую степень кандидата педагогических наук по психологии. Первая ее книга - «Как я воспринимаю окружающий мир».

А. Н. Леонтьев писал в рецензии на книгу О. И. Скороходовой: «Мы находим в ней двоякое содержание. Это, во-первых, то, что характеризует ее автора как человека, как личность. Полное прекрасное развитие ума и чувств Ольги Скороходовой, совершенное владение ею не только письменным языком и дактилологией, но и устной звуковой речью (что позволяет ей даже выступать на собраниях) производит впечатление явления исключительного, которое воспринимается как результат редчайшей одаренности, как нечто феноменальное, что на первый взгляд кажется все-таки загадкой. Во-вторых, это психологические данные, приводимые автором в ее Самонаблюдениях» и в некоторых ее статьях, вошедших в книгу. Нужно сказать, что и эти данные отнюдь не уменьшают общего впечатления исключительности и научной загадочности процесса духовного развития в условиях слепоглухонемоты».

Эта книга написана О. И. Скороходовой совершенно самостоятельно и не подвергалась редакторской правке. Потому вся книга - документ, имеющий научную ценность, как подлинное описание наблюдений и самонаблюдений человека, полностью лишенного зрения и слуха.

Фрагменты из этой уникальной книги мы приводим ниже.

**О том, как я себя обслуживаю.** Каждый новый человек, только что познакомившись со мной, задает мне множество всевозможных вопросов, преимущественно бытового порядка. Иногда буквально устаешь повторять одно и то же, да еще такое обыденное, привычное для меня. Обычно спрашивают, узнав, что я самостоятельно обслуживаю себя:

- Как же вы узнаете, какую вещь вы берете в руки?
- Как же вы шьете, если не видите?
- Как вы узнали, что надо закрыть дверь?

- Вы сами готовите обед? Но как же вы узнаете, когда сварится картошка или мясо? (На последний вопрос я предлагаю угостить спрашивающего вареной картошкой. )

- Как вы узнаете, когда у вас пригорает лук? и т. д.

Все эти и многие другие вопросы требуют, чтобы я на них отвечала. Не все люди могут лично со мной поговорить поэтому я считаю нелишним в данной книге рассказать читателям о том, как могут жить и самостоятельно обслуживать себя те люди, которые лишены слуха и зрения.

В своей комнате живу я одна. У меня совершенно отсутствуют световосприятия, несмотря на то, что глаза открыты. Я не отличаю света от темноты. Но я имею часы, на циферблате которых обозначены не плоские цифры, а рельефные точки, поэтому всегда без всякой посторонней помощи знаю о наступлении утра или вечера. Хорошо изучив расположение своей комнаты, обстановки и прочих вещей, я не только легко нахожу нужную вещь и узнаю ее при помощи осязания, но могу также легко убрать комнату: подмести пол веником, помыть пол, расставить вещи в надлежащем порядке.

Приготовление обеда незрячей женщиной также не представляет собой ничего необыкновенного. Ведь и зрячие женщины, которые не знают, как готовится то или иное блюдо, не смогут его приготовить, будь у них хоть двадцать пар глаз. Значит, все дело лишь в том, что зрячие дети, живя в семье, с детства привыкают наблюдать за матерью или старшими сестрами, как они готовят пищу. Слепые же дети могут только ощущать запахи, слышать кипение, постукивание ножом, ложкой и т.д. Но они при этом всегда обращаются к зрячим с вопросами: «Что кипит? Что это пахнет? Что пригорело? Что вы положили сейчас в кастрюлю? Что нужно класть раньше?» и т. п. На все эти вопросы хорошие зрячие люди отвечают слепой девочке или девушке, и она постепенно учится готовить пищу.

Я могу ощущать только одни запахи и дрожание посуды, когда в ней что-нибудь кипит. Но спрашивать у зрячих я могла обо всем, а также следить своей рукой за тем, как они чистят картофель, режут лук, как мочат овощи, фрукты, крупу. Я училась по сильным струям пара и дрожанию кастрюльки узнавать, когда кипит вода или молоко; когда же кипит суп или каша, это нетрудно узнать хотя бы по одному запаху. Узнав таким образом, что уже началось кипение, я пробую ложкой или вилкой картофель, капусту, мясо.

Конечно, дело тут не обходится без ожогов рук, однако это не мешает мне приготовить себе обед. Когда же мне приходится поджаривать лук, картофель, котлеты, то в таких случаях мне очень помогает обоняние, а если что-нибудь начинает пригорать, я моментально это улавливаю, снимаю сковородку и выключаю электрическую плитку, которой я обычно пользуюсь как наиболее удобной для меня.

Таким образом, житейский опыт, осязание, обоняние да еще вкусовые ощущения дают мне полную возможность приготовить себе пищу в любое время. Конечно, назвать себя первоклассной стряпухой я отнюдь не могу, я и не стремлюсь к этому (кулинарный талант у меня отсутствует!), ибо дорожу

каждой минутой для того, чтобы почитать книгу, попечатать на машинке, однако и голодной не бываю.

Шить что-либо, мыть посуду, вытереть пыль, поливать цветы и т.д.- все это так легко делать при помощи осязания, что я даже не замечаю своих собственных движений: делаю все, как говорится, автоматически. Все эти мелочи происходят изо дня в день всю жизнь у многих из нас с той лишь разницей, что зрячая хозяйка пользуется зрением и слухом, слепая – слухом, осязанием, обонянием, а я – осязанием и обонянием. Всякий физический труд, доступный осязанию, доступен мне. От умственного труда я могу переключиться на физический, но мне необходимо беречь как осязание, так и обоняние, частично заменяющие зрение и слух.

**Представляю ли я цвета?** Многих зрячих чрезвычайно интересует вопрос: могу ли я представить тот или иной цвет? Некоторые даже спрашивали: нельзя ли с помощью осязания различать цвета? На оба эти вопроса я отвечаю: «Конечно, нет». Но поскольку я пользуюсь языком зрячих, то о различных цветах и их оттенках говорю теми же словами, какими принято о них говорить. Представлять цвета мне очень хочется, и когда я была помоложе, то часто приставала к своим близким, чтобы они объяснили мне различные цвета. Например, однажды мне сшили хорошее шерстяное платье и сказали, что оно цвета кофе с молоком.

По фасону платье мне очень нравилось, поэтому особенно хотелось знать: какой же это кофейный цвет? Мне ответили:

- Совершенно такой, как кофе с молоком. Представляешь?

Конечно, я представила чашку горячего кофе с молоком, представила даже запах и вкус кофе, но только не цвет,- вместо цвета мне представлялось мое платье, которое я очень тщательно ощупывала, хотя знала, что с помощью пальцев я не в состоянии увидеть кофейный цвет.

Другой раз я спросила, какого цвета мой шарф, и узнала, что он песочного цвета.

- Какой же это песочный цвет? – спросила я.

- Такой, как песок. Представляешь?

Мне очень ясно представился песок в нашем саду, который ребяташки рассыпали лопатками и ведерками. Затем мне представился берег реки, много влажного и холодного песка. Наконец, представился знакомый пляж на берегу моря с сухим горячим песком, в который я зарываю ноги, но с представлением о песочном цвете также ничего не получилось. Пытались мне еще объяснить зеленый цвет, сравнивая его с травой или листьями на деревьях: и я припомнила траву или листья, но не более того.

**О чем меня спрашивают?** Очень многие зрячие, не будучи знакомы со слепыми, задают мне целый ряд таких вопросов: «Кто вам выбирает одежду по цвету и фасону? Кто советует вам купить именно это, а не другое платье? Кто подбирает обстановку и прочее убранство для вашей комнаты? Кто расставляет в комнате мебель? Почему предметы стоят именно так, а не иначе?» и т. д.

Если я отвечаю, что почти все выбираю сама, на меня смотрят (как мне передают об этом) с большим недоумением, а зачастую просто с недоверием. Однако же это так.

Если я покупаю в магазине, например, готовое платье, я ведь могу осмотреть его и сказать, нравится ли мне фасон и как оно на мне сидит. Все это я отлично воспринимаю руками и моментально представляю, подходит ли мне платье. О цвете же мне говорят, конечно, зрячие. Со слов своих близких я уже давно знаю, какие цвета мне к лицу, и стараюсь придерживаться мнения тех друзей, которые уже пригляделись ко мне и цвету. Иногда лица, сопровождающие меня в магазин, говорят, что цвет такого-то платья или костюма очень мне к лицу, что платье сидит неплохо, и т. д. Но если мне лично кажется, что платье на мне не так хорошо, как кажется зрячим,- узко или широко, коротко или длинно - я этой вещи не куплю.

То же самое происходит при покупке всех других предметов. Я выбираю качество, фасон, форму, размер и пр., а о сочетании цветов мне говорят зрячие. К сожалению, у каждого зрячего свой вкус и, если бы я стала выслушивать всех зрячих, то, наверное, никогда бы ничего не купила. В этих случаях я выбираю двух-трех человек и узнаю, нравятся ли их вкусы другим зрячим; и если большинство разделяет их вкус, то с мнением этой двойки или тройки я считаюсь больше, чем с мнением других людей.

В отношении расстановки мебели в комнате я чаще всего поступаю по собственному усмотрению, исходя из того, что для меня удобно или неудобно. Прежде чем расставить вещи, я должна тщательно изучить комнату. Только после этого я чувствую себя совершенно свободно в своей комнате. Если же у меня бывают зрячие гости и, забывая о том, что я не вижу, производят в комнате беспорядок - бросят стул среди комнаты, поставят посуду не там, где обычно ставлю я,- меня это раздражает, и я отказываюсь понимать, почему зрячим так нравится беспорядок.

**Каким мне представляется Млечный Путь.** Что такое Млечный Путь, я знаю, по абсолютно не представляющего таким, каким его воспринимают зрячие. Когда я читаю книги о Млечном Пути, мне представляется, что высоко-высоко над землей в воздухе раскинут очень длинный, но не широкий кусок тончайшей, нежной и светлой кисеи - нечто вроде флёра. Не знаю, насколько красив этот Млечный Путь, но мне кажется, если кисея светлая, а фон неба темно-синий, то это должно быть красиво. О таком сочетании цветов я слышала от зрячих. Когда я читаю в книге: «Белел Млечный Путь», я сначала представляю себе молоко, ощущаю его вкус во рту, ибо «млечный» напоминает мне слово «молочный». От зрячих, мне известно, что молоко белое, следовательно, та кисея, которая представляется мне как Млечный Путь, тоже должна быть белой или, по крайней мере,какого-то другого светлого цвета, близкого к белому.

**Представление о звездах.** Света звезд я не ощущаю и поэтому не знаю, ярко или неярко горят они. Конечно, из книг по астрономии мне известно, что такое звезды, но зрительно я не представляю их форму и величину, т. е. не представляю такими, какими их видят зрячие. Конечно, я не раз видела выши-

тые па чем-нибудь звездочки, видела значки-звездочки и т. д. Настоящие звезды кажутся мне очень похожими на них. Если я вообразу, что звезды слиты из золота, то должна допустить, что они блестят, как золото. Их расстояние от земли я не представляю, но если пишу в своих стихах о звездах, то пользуюсь языком зрячих людей, да иначе и быть не может. В своих стихах о Кавказе я пишу, например:

«Звезда восходит за звездой  
В той дымке отдаленной...»

Конечно, никакой «отдаленной дымки» я не представляю, а лишь пользуюсь языком зрячих, хотя эта отдаленная дымка может существовать в природе независимо от того, представляю я ее или нет. В своих стихах о Сочи я писала: «низу огни, как звезды на земле...». Огни я сравнила со звездами потому, что зрячие мне рассказывали, как вечером зажигались в городе огни, а на темном небе загорались звезды. Итак, я повторяю, что мне приходится пользоваться на каждом шагу языком зрячих и слышащих людей. Ведь не существует же отдельного языка для слепых и глухонемых. Весьма часто мои представления бывают столь мимолетны, что почти ускользают от моего внимания. Однако я стараюсь при помощи постоянного анализа и самонаблюдений описывать свои представления такими, какими они остаются в моей памяти, создаются моим воображением. Я отнюдь не пытаюсь внушить себе, что вся сущность окружающего меня мира именно такова, какой она рисуется в моем воображении.

**Какой мне представляется луна.** Люди часто говорят о луне, в художественной литературе мне приходится читать о ней. В старых книгах о луне писали как о «небесном ночном светиле» или как о «ночной лампаде» на небе. У зрячих людей при слове «лампада», как мне известно, возникает и образ лампады, горячей или негорящей. В подражание зрячим я пытаюсь вызвать в своем уме представление о луне как о большой лампаде, по странное дело - луна вовсе не кажется мне подвешенной на цепочках лампадой.

Луна представляется мне в форме большого, пустого внутри фарфорового шара - я как бы ощущаю его гладкую поверхность. Шар мне представляется в тех случаях, когда речь идет о полнолунии. Этот шар кажется мне светлым не потому, что у меня есть зрительное представление о светлом или темном; нет, у меня нет реального представления о свете и мраке, но есть кожные ощущения теплоты и холода, что и сливается с представлением о свете и темноте. Но поскольку зрячие говорят: «луна светит», то я о ней думаю, как о «светлом шаре».

Улыбку других людей я всегда могу представить: ведь я же и сама улыбаюсь, а иногда осматриваю лица близких мне людей, когда они смеются или улыбаются. Поэтому мне как-то особенно близки и понятны стихи Лермонтова из «Демона»:

«Но луч луны, по влаге зыбкой  
Слегка играющий порой,  
Едва ль сравнится с той улыбкой,  
Как жизнь, как молодость, живой!»

Но не всегда бывает полнолуние. Когда мне говорят или я читаю в книге о «рогатом месяце», то мне представляется аккуратно отрезанный, тонкий кусок тыквы, обращенный острым концом вверх.

Расстояния луны от земли я никак не могу представить.

**О Байроне.** Раньше, чем я прочитала стихотворение Пушкина «К морю», я уже знала о Байроне, читала о нем, но с особенной силой его образ возник в моем представлении по прочтении стихов Пушкина. Еще не зная точно, кого Пушкин подразумевает под «властителем дум», я догадалась, что он пишет о Байроне, когда про-

читала эти строки:

«...Шумы, взволнуйся непогодой:

Он был, о море, твой певец.

Твой образ был на нем означен,

Он духом создан был твоим;

Как ты, могущ, глубок и мрачен,

Как ты, ничем неукротим ...»

Мне представлялся обаятельный, но внешне суровый, холодный человек, с правильными чертами лица и густыми вьющимися волосами на красиво очерченной голове. Внутренне он был очень живой, отзывчивый, порывистый и кипучий, но внешне гордый, мрачный, порой бурно выражающий свой гнев. И всегда, когда я вспоминаю море, вспоминаю о Байроне; благодаря стихам Пушкина его образ сливается с образом всегда волнующегося моря. Позже, когда я прочитала «Странствования Чайльд-Гарольда», в моем представлении возник еще и другой образ Байрона - образ глубоко и надолго задумавшегося человека, на лице которого сохранился отпечаток многое пережившего, перестрадавшего существа. Он многое видел в жизни, все понимал, смотрел пронизательным взором в будущее, словно хотел своей огненной мыслью создать нечто такое, что нетленно будет жить в веках. Таким я его представляю, когда перечитываю эти строки:

«...Мы облакаем свою фантазию в образы для того, чтобы создать более долговечное существо, чем мы сами, и поселиться в нем, получая таким образом жизнь, которую мы сами вызвали, как это делаю сейчас я. Что я такое? Ничтожество. Но не такова ты, душа моей мысли! С тобой я облетаю невидимкой землю, видя и замечая все; сливаясь с твоей жизненной силой, я оживляюсь, ослепленный твоим зачатием, и чувствую вместе с тобой среди скудости и ничтожества своих чувств».

Мысли, высказанные в этом отрывке («Чайльд-Гарольд»), глубоко вошли в мою память. Я стала представлять себе многих писателей и думать о том, как они в своих произведениях создают «более долговечные существа», оживляют их, заставляют действовать, говорить, мыслить. Писатель умирает, а созданные им образы живут столетиями. И кто же у нас не представляет героев Гомера, Шекспира, Байрона, Шиллера, Бальзака, Пушкина, Гоголя, Л. Толстого и др.? Все мы представляем их, действуем вместе с ними (когда перечитываем

книги), полемизируем и пр. И совсем не думаем, что это «духовные дети» давно умерших творцов.

«Сотворившая чудо. Жизнь и судьба Элен Келлер».

**«Никто не побежден, пока  
не признал себя побежденным»**

**Хелен Адамс Келлер**

Американка Хелен Адамс Келлер (1880—1968) родилась здоровым ребенком в прекрасной старинной семье. В возрасте 19 месяцев, после перенесённого заболевания, она лишилась зрения и слуха, что для такого маленького ребенка означало и немоту. Однако через много лет после этого Марк Твен имел основания сказать: в XIX веке было два по-настоящему великих человека — Наполеон и Елена Келлер.

Когда Хелен Келлер исполнилось 10 лет, ей рассказали историю о слепоглухой девочке из Норвегии Рагнильде Каата (Ragnhild Kaata), которая смогла научиться говорить. Вдохновлённая её примером, под руководством Салливан Хелен научилась осмысленно думать и говорить по методу Тадомы: прикасаясь к губам говорящего человека, она ощущала их вибрацию, в то время как Салливан обозначала буквы на её ладони. Хелен также научилась читать по-английски, по-французски, по-немецки, по-гречески и по-латыни по методу Брайля.

Капризная, нетерпеливая, своевольная девчонка. Она делает что хочет... Родители даже не пытаются ей перечить, стараются угадать каждое желание, жалеют и ласкают, иногда едва сдерживая нетерпение, и только старший сводный брат называет вещи своими именами, призывая избавить дом от такого «ужаса».

Но если читатель узнает, что через несколько лет этот маленький «монстр», не умеющий ни читать, ни писать, ни говорить, ни слышать, поступит в колледж и закончит его, поступит в университет и закончит его, создаст Фонд поддержки глухих и слепых детей и удостоится признания Марка Твена: «В XIX веке были два по-настоящему великих человека — Наполеон и Элен Келлер», — не назовёт ли он это чудом?

В середине второго года жизни, написала она потом, «пришла болезнь, замкнувшая мне уши и глаза и погрузившая меня в бессознательность новорожденного младенца».

Девочка не поняла, что с ней случилось, постепенно привыкла к темноте и молчанию и забыла, что когда-то было иначе. Но пытливый ум, вопросы, рождавшиеся внутри, не давали Элен покоя.

«Бедное дитя! Ее мятежная душа ищет себе пищи во тьме, ее неумелые руки разрушают все, чего касаются, так как она попросту не знает, что делать со встречными предметами», — скажет о ней та, которая придет освободить Элен из темноты, — ее учительница Анна Салливан.

Это о ней спектакль - «Сотворившая чудо. Жизнь и судьба Элен Келлер».

Это она сотворила чудо, она обуздала и приручила неразумное дитя, как обуздывают и приручают норовистую лошадь. И она имела на это право, потому что любила свою ученицу. Она открыла для Элен путь к познанию: сначала познакомила с ручной азбукой и с именами всех предметов и явлений мира, затем отвечала на многочисленные вопросы, позже пересказывала лекции, читала домашние задания, отыскивала в словарях значения латинских, немецких и французских слов (когда Элен училась в университете). Она прожила всю жизнь рядом со своей воспитанницей, считая, что история ее преподавания и есть история ее жизни, а ее работа и есть ее биография. Их связывали узы искренней дружбы, которые с годами становились крепче и крепче. Ее судьба интересна не потому, что эта девушка смогла получить образование, будучи слепоглухонемой, а потому, что смогла раздвинуть границы возможного: страшный недуг не помешал ее душе впитать в себя все красоты и сложности мира, а ей самой — искать — и обрести — смысл жизни.

Ее учителями были природа, книги и ее собственное сердце, требовавшее отве-

ты на множество вопросов, а мисс Салливан помогла Элен услышать голос этих учителей.

«Поистине, все, что жужжало, щебетало, пело и цвело, принимало участие в моем воспитании: громкоголосые лягушки, сверчки и кузнечики, которых я бережно держала на ладони, пока они, освоившись, не заводили вновь свои трели и пиликания, пушистые птенчики и полевые цветы, цветущий кизил, луговые фиалки и яблоневый цвет.

...Однажды какой-то джентльмен... прислал мне коллекцию окаменелостей. Там были ракушки с красивыми узорами, кусочки песчаника с отпечатками птичьих лапок и прекрасный выпуклый рельеф папоротника. Они стали ключами, открывшими мне мир до потопа.

В другой раз мне подарили раковину, и с детским восторгом я узнала, как этот крохотный моллюск создал себе сияющий домик. Рост цветка давал пищу другому уроку.

Одно время на подоконнике, уставленном растениями, стоял стеклянный шар-аквариум с одиннадцатью головастиками. Как весело было запустить туда руку и ощутить быстрые толчки их движения, дать головастикам проскальзывать между пальцами и вдоль ладони. Как-то самый честолюбивый из них подпрыгнул над водой и выскочил из стеклянной чаши на пол, где я и нашла его, скорее мертвого, чем живого. Единственным признаком жизни было легкое подрагивание хвостика, однако, едва возвратившись в свою стихию, он рванулся ко дну, а затем стал плавать кругами в бурном веселье. Он совершил свой прыжок, он повидал большой мир и теперь готов был спокойно ждать в своем стеклянном домике достижения зрелого лягушачества. Тогда он отправится на постоянное жительство в тенистый пруд в конце сада, где наполнит летние ночи музыкой своих забавных серенад».

Об уроках природы Элен может говорить бесконечно. Ее книга «История моей жизни» полна красивейших описаний цветов, неба, морских брызг, золотых колосьев, коробочек хлопка, ветра, грозы. Каждое описание завомызыка или стихи, в каждом новое понимание себя и других, и невольно задаешься вопросом: «Кто из нас незрячий?» «Я слышу песнь корней, радостно трудящихся в темноте... Они никогда не увидят своей прекрасной работы. Но именно они, скрытые во мраке, возносят к свету цветы!»

И вопросы, вопросы, вопросы. Едва научившись изъясняться с помощью ручной азбуки, она задает их тысячи, а научившись писать, заводит тетрадь (по договоренности с Анной), куда записывает все, что хотела бы узнать и понять: «Кто сделал землю и людей и все? Отчего Солнце горячо? Где я была прежде? Как я пришла к матушке? Растения растут из семян, но я уверена, что человек растет иначе? Почему земля не падает, если она такая тяжелая? ...Объясни своей маленькой ученице очень много таких вещей, когда у тебя найдется время». Одна из родственниц, ревностная христианка, попробовала поговорить с Элен о Боге, но, так как подбирала для этого не всегда понятные ребенку слова, рассказ не произвел на девочку впечатления. Однако через несколько дней Элен

делилась со своей учительницей: «А. (так звали ту самую родственницу) говорит, что Бог сделал всех людей и меня из песка. Наверное, она пошутила. Ведь я сделана из мяса и костей, не правда ли? Еще А. говорит, что Бог везде и что он есть любовь. Но я не думаю, что можно сделать людей из любви. И еще она сказала такую смешную вещь: будто Бог — мой отец. Я очень смеялась, потому что знаю, что мой отец — капитан Келлер!»

Не принимая в ту пору Бога как отца, девочка встретила в одной из книг выражение «мать-природа», оно ей очень понравилось, и Элен долго приписывала матери-природе все, что неподвластно человеку. И вновь она размышляла: «Что делает отец-природа, ведь, если есть мать-природа, у нее должен быть муж?» Через несколько дней, проходя мимо глобуса, Элен спросила: «Кто сделал мир?» Анна Салливан ответила: «Никто не знает, как в действительности создавалось все сущее, но я могу рассказать тебе, как мудрые люди старались это объяснить. После долгих трудов и размышлений люди уверовали, что все силы исходят от одного всемогущего существа, и этому существу они дали имя Бог». Элен умолкла в глубоком раздумье и через несколько минут спросила: «Кто сделал Бога?» Научившись читать, Элен заказывает одну книгу за другой, изучает и размышляет. Она обожает историю. В ее библиотеке Гете и Шекспир, Гюго и Шиллер, Бальзак и Мериме, «Герои Греции», «Илиада» и «Одиссея».

Читая о жизни Элен, можно удивляться и восхищаться без конца, судите сами: «Когда дождливая погода удерживает меня дома я люблю вязать на спицах и крючком, иногда играю в шахматы или шашки.

Музеи и художественные выставки представляют для меня источник удовольствия и вдохновения. Я получаю удовольствие, касаясь великих произведений искусства. Когда кончики моих пальцев обводят контур, изгиб или линию, они раскрывают мне мысли и чувства, которые художник хотел отобразить. Я осязаю на лицах мраморных богов и героев ненависть, отвагу и любовь, точно так же как ощущаю их на живых лицах, которых мне разрешают коснуться. Душа моя наслаждается безмятежностью и грацией изгибов тела Венеры.

Еще одно удовольствие, которое мне, к сожалению, приходится испытывать достаточно редко, — театр. Во время действия мне вполголоса пересказывают, что происходит на сцене. Это нравится мне даже больше чтения, так как создается впечатление, что я нахожусь прямо в центре волнующих событий. Мне довелось испытать счастье встречи с несколькими великими актерами и актрисами... мне разрешили потрогать лицо и костюм Эллен Терри, когда она представляла королеву. В ней было божественное величие, преодолевающее глубочайшую скорбь.

Ничто не приносит мне большего удовольствия, чем посадить в лодку друзей и покатать их. Разумеется, я не могу определять направление подобной прогулки. Поэтому обычно кто-то садится к рулю, а я гребу. Мне также нравится каное. Наверное, вы улыбнетесь, если я добавлю, что особенно люблю плыть на каное лунной ночью... Из письма м-ру Крелю: Мой дорогой друг м-р Крель, я только что узнала о Вашем любезном предложении купить мне ласко-

вую собаку, и я благодарю Вас за эту добрую мысль. Я очень счастлива узнать, что у меня есть такие добрые друзья в других краях... теперь хочу рассказать Вам, что собираются сделать любители собак в Америке. Они собираются прислать мне денег для бедного маленького слепоглухонемого ребенка. Его зовут Томми, ему пять лет. Родные его слишком бедны, чтобы платить за школу. Так что вместо того, чтобы дарить мне собаку, джентльмены собираются помочь сделать жизнь Томми такой же светлой и радостной, как моя. Разве это не прекрасный план? Образование внесет свет и музыку в душу Томми, и тогда он непременно станет счастливым».

Элен учится, много читает и сравнивает, отдавая учению сил намного больше, чем любой другой студент Колледжа Рэдклифф. Ее одолевают грусть и смятение, когда приходится читать быстро и много, когда перегруженный ум не в силах оценить сокровища, добытые столь дорогой ценой. В колледже она обретает новую силу, знакомясь с трудами древних мыслителей, следуя за рассуждениями Сократа и Платона. «Когда я узнала Декартову максиму «Я мыслю, следовательно, я существую», во мне пробудилось нечто, до сих пор дремавшее. Я поднялась над своими ограниченными способностями. Я не сразу поняла значение философии как путеводной звезды моей жизни, но теперь мне радостно вспоминать, сколько раз она меня ободряла в моих недоумениях, как часто позволяла мне вполне разделять наслаждение других чудесами жизни, недоступными двум моим запечатанным чувствам».

К этому времени Элен научилась, тренируясь днями и ночами, говорить, правильно произносить звуки. Позже она читала лекции перед многочисленной аудиторией, выступала на конгрессах, посвященных проблемам слепых людей, беседовала в Белом доме с президентом Кулиджем о государственной поддержке Фонда помощи глухим и слепым людям. Этот Фонд был создан для заботы о школах для глухих и слепых детей, приютах для раненых, потерявших зрение на войне, и о тысячах других одиноких, утративших надежду людях.

Элен поможет многим, напишет четыре книги и, заканчивая одну из них — «История моей жизни», — скажет: «Моя жизнь — хроника дружбы. Друзья каждый день создают мой мир заново. Без их ласковой заботы всего моего мужества не хватило бы, чтоб укрепить сердце мое для жизни. Но, как Стивенсон, я знаю, что лучше делать дела, чем воображать их».

**Эвальд Ильенков**

**«Александр Иванович Мещеряков и его педагогика»**

Случается, к счастью, редко, но все же случается, что в руки педагога-воспитателя попадает существо, по всем биологическим показателям принадлежащее к виду «*homo sapiens*» («человек разумный»), но не обнаруживающее никаких признаков не только «разума», но и какой бы то ни было человеческой психики. Ни речи, ни сознания, ни самых примитивных проявлений целенаправленных действий, целесообразного поведения.

Более того, отсутствует психика вообще, даже в тех ее элементарных формах, которые свойственны чуть ли не от рождения любому высшему животному. Существо это, как правило, неподвижно и напоминает скорее растение – какой-нибудь кактус или фикус, который живет лишь до тех пор, пока сохраня-

ет непосредственный – не требующий перемещения – контакт с пищей и водой, и погибает, не издав ни звука, если его забыли напоить-накормить и уберечь от холода. Оно не сделает никакой попытки добраться до пищи, даже если эта пища находится в полуметре от его рта, не подаст даже писком сигнала о том, что оно голодно, не спрячется под теплое одеяло от сквозняка, не отреагирует на ласковый голос матери и на ее улыбку. Это в полном смысле человекообразное растение, начисто лишенное психики. Оно будет расти – увеличиваться в размерах, но психика в нем так и не возникнет. Даже самая элементарная.

Непосредственная причина этого трагического состояния – слепоглухота. Одновременное отсутствие и зрения и слуха. Врожденное или обретенное в раннем детстве (в результате болезни или несчастного случая) – это дела не меняет, ибо в случае рано наступившей слепоглухоты очень быстро деградируют и полностью исчезают все те намеки на человеческую психику, которые успели возникнуть до наступившей беды. И это – при вполне нормальном (с биологической, с медицинской точки зрения) мозге.

Мозг продолжает расти, усложнять свои морфологические структуры, т.е. развиваться по программам, закодированным в генах, в цепочках молекул дезоксирибонуклеиновых кислот, но ни одной, даже самой примитивной, связи между нейронами, обеспечивающей его психическое функционирование, так и не возникнет. Мозг так и останется навсегда лишь органом управления процессами, протекающими внутри тела этого обездоленного существа, – процессами кровообращения, пищеварения и выделения, газообмена и терморегуляции, т.е. процессами, которые и у каждого нормального человека протекают без участия психики и в ее помощи не нуждаются. Науки биологического цикла – физиология высшей нервной деятельности, медицина и нейрофизиология – в этой ситуации совершенно бессильны, ибо дело тут не в отсутствии биологических предпосылок и условий возникновения психики, а в том, что слепоглухота начисто перерезает все обычные каналы общения мозга с миром человеческой культуры.

Мозг оказывается в состоянии трагического одиночества, наедине с чужим и непостижимым для него «внешним миром вообще».

Помочь в данном случае может совсем другая наука – психология. Наука, которая исследует не мозг как таковой, как материальный орган психической деятельности, а сам состав психической деятельности, никак «от природы» в этот мозг не встроенной, а возникающей лишь прижизненно, в ходе приобщения человека – обладателя этого мозга – к жизни в условиях исторически развитой культуры.

Ибо только в ходе этого процесса (а не в результате биологического развития мозга) впервые возникают, а затем развиваются вплоть до самых высших уровней все без исключения специфически человеческие психические функции – сознание, воля, интеллект, воображение, способность понимать речь и говорить, способность «самосознания» и все остальное. Можно ли приобщить к человеческой жизни ребенка, лишенного и зрения и слуха сразу? Возможно ли в данном случае сформировать у него полноценную

человеческую психику? А если можно, то как? И советская наука доказала, что это возможно, и показала – как. Она выяснила, что и в таком случае можно открыть ребенку доступ ко всем сокровищам человеческой культуры и тем самым воспитать из него всесторонне развитого, по-настоящему талантливое человека. Причем, я бы добавил, более талантливого, чем нашим школам и нашим вузам удастся пока сделать из большинства зрячеслышащих. В этом сразу же убеждается каждый, кому довелось познакомиться с четырьмя удивительными людьми – Сергеем Сироткиным, Наташей Корнеевой, Сашей Суворовым и Юрием Лернером. Ныне они, будучи слепоглухими, успешно завершают курс высшего образования на факультете психологии Московского государственного университета. По единодушным отзывам профессоров и преподавателей, они уже сейчас не только высокообразованные специалисты-психологи, но и, бесспорно, талантливые мастера своего дела. Саша Суворов пишет дипломную работу о развитии способности воображения у слепоглухонемых детей – с широкими и оригинальными выходами в план проблемы природы и условий развития этой способности вообще; сочиняет стихи, и стихи по-настоящему хорошие. Что касается его общественной активности, то отметим, что в прошлом году его приняли в ряды Коммунистической партии. Его постоянная общественная работа – пропагандист. Сергей Сироткин увлечен проблемой роли языка и речи в развитии человеческой психики. Его анализ этой проблемы отличается поражающей специалистов теоретической остротой. Он – бессменный комсорг группы и активный работник сразу двух всероссийских обществ – и слепых, и глухих. Влюблен в математику и технику. Ремонтирует не только пишущие машинки, но и весьма хитроумные электронные приборы. Наташа Корнеева занята труднейшей темой – воспитанием нравственных качеств личности. Одновременно она занимается со слепоглухонемыми малышами, проявляя педагогический такт и незаурядный талант. Юра Лернер работает над расширением ассортимента наглядных пособий для незрячих – барельефы, горельефы, рельефно-графические схемы и рисунки. Когда умер без времени их любимый учитель и друг – Александр Иванович Мещеряков, Юра вылепил его скульптурный портрет. Теперь портрет отлит в бронзе. Все четверо свободно (без преувеличения – блестяще) владеют словесным языком. И не только в дактильной (пальцевой) и печатной форме его выражения, но и в форме достаточно внятной живой устной речи. Они часто выступают с лекциями и докладами перед огромными аудиториями – перед учеными, студентами, рабочими, – и зал всегда внимает им, затаив дыхание. Не каждый студент удостоивается публикации своих научных работ в центральных журналах. Тексты их докладов на ученом совете факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, напечатанные в «Вопросах философии» (№ 6 за 1975 г.), президент Академии педагогических наук В. Столетов назвал «документами потрясающей силы». Да, они именно таковы – и по серьезности мысли, и по точности ее литературного выражения.

Сейчас эти студенты быстро продвигаются в освоении английского языка, и преподаватели удивляются той легкости, с какой студенты схватывают хитрости строя чужого языка – особенности его грамматики, синтаксиса и стилистики. Язык вообще давно перестал составлять для них проблему. А ведь они как были, так и остались физически слепоглухими, и, если бы не наука, были бы обречены на бессознательное существование в мире мрака и безмолвия, и физического и духовного – и в прямом и в переносном смысле этих страшных слов. В мире, где есть лишь материя, но нет духа, нет психики, нет сознания и воли, мышления и речи, где есть лишь примитивные органические ощущения своего собственного тела, его физических состояний, но нет никакого образа внешнего мира. Даже самого смутного, не то что «адекватного»...

Теперь они высокообразованные и незаменимые специалисты в той науке, которая исследует одну из самых трудных – если не самую трудную – загадок мироздания – проблему возникновения и развития человеческого духа, человеческой психики, проблему «души», как ее именовали раньше. Прекрасно понимая, что именно этой науке они обязаны тем, чем они стали, все четверо решили посвятить свои жизни, свои силы разгадке тайны рождения души – продолжению уникальной работы своих учителей – Ивана Афанасьевича Соколянско-го (1889-1961) и Александра Ивановича Мещерякова (1923-1974). Уж кто-кто, а они знают ей подлинную цену и подлинную ее силу, ее значение для людей, для будущего всего человечества. И если эту работу можно квалифицировать как уникальный по своей чистоте и доказательности «эксперимент», то они – не объекты эксперимента, а его полноправные и действительно никем не заменимые участники, знающие проблему не только извне, но и изнутри, как свою собственную, и потому видящие в ней то, что не может увидеть ни один зрячий. Объектами исследования они были только в начале своего пути, когда происходил процесс рождения их личности, закладывался усилиями воспитателей ее прочный фундамент. Дальнейший же путь – это уже их собственный подвиг, сравнимый по его нравственному значению с жизнью Николая Островского, Алексея Маресьева, Ольги Скороходовой и других не менее славных героев нашей страны, нашей культуры. И стал этот подвиг возможен именно потому, что они такими воспитаны – людьми, обладающими развитой человеческой психикой самого высокого класса: остро аналитическим интеллектом, ясным сознанием, упорнейшей волей, завидным воображением и критичным самосознанием, т.е. всеми теми психическими способностями, гармоническое сочетание которых и есть то, что испокон веков люди называют личностью, творческой индивидуальностью или талантом. Они выросли на моих глазах. Я видел, как шаг за шагом совершалось это почти неправдоподобное чудо: таинство рождения души и формирования таланта. Ничего мистического тут не было. Был огромный труд воспитателей-педагогов, продуманный до мельчайших деталей на основе научно-материалистического понимания природы человеческой психики, условий и закономерностей ее возникновения и развития. И, что самое важное, работа И. Соколянско-го – А. Мещерякова с самого начала имела значение, далеко выхо-

дившее за рамки дефектологии, она давала возможность ставить и решать самые кардинальные проблемы общей психологии, проблемы, имеющие самое непосредственное значение для всех. ↑

Исходное условие жёсткое: психики нет вообще, и «сама» она не возникнет. Ее надо «сделать», сформировать, воспитать, создать. Для этого нужно знать совершенно точно: что именно ты хочешь сформировать? Что такое психика вообще? Что такое специально человеческая психика – интеллект, сознание, воля? Где граница между психикой животного и психикой человека? В каких условиях психика – интеллект, сознание, воля? В каких условиях психика человека развивается нормально, а в каких дает уродливые перекосы, педагогический брак? Всё это – вопросы, стоящие перед каждой матерью и каждым отцом, перед любыми яслями и любым детским садом, перед каждой школой и каждым вузом. Но – и в том особенность работы со слепоглухонемым ребенком – здесь все эти проблемы встают «в чистом виде». В обычных случаях психика ребенка формируется в условиях «педагогической стихии», т.е. под воздействием миллиардов разнообразных, перекрещивающихся и противоречащих друг другу факторов и влияний, в массе которых очень нелегко выделить ведущие и решающие, зато очень легко спутать их с второстепенными и несущественными. Отсюда и возникает масса иллюзий, заблуждений и aberrаций, лежащих в основе ложных идеалистических концепций психического развития. В нашем же случае все условия и факторы формирования психики можно строго зафиксировать и поставить под контроль. За всё в ответе один ты – педагог-воспитатель. Само собой тут ничего не возникнет и не разовьется. Таковы условия задачи.

Исходное условие – то, что дано природой, биологией. Ничтожно мало – ощущения одних лишь простейших органических нужд – в пище, воде да температурах известного диапазона. Больше ничего. Никаких мифических рефлексов вроде «рефлекса цели», «свободы», «коллекционирования» или «поисково-ориентировочного рефлекса», которые многим физиологам до сих пор кажутся «безусловными», то бишь врожденными. Нет даже потребности в известной порции движения. Если и был какой-то инстинкт, заставлявший младенца ползать, то и он быстро гаснет, получая одни лишь неприятные («отрицательные») подкрепления.

В итоге не возникает даже того низшего этажа психики, который изучает зоопсихология. Ядро этого этажа – поисково-ориентировочная деятельность. Любое животное ищет и находит путь к пище, к воде, активно сообразуя траекторию своего передвижения с формами и расположением внешних тел, с геометрией окружающей среды. Слепоглухорожденный человек и этого не умеет. И этому его приходится учить (как, впрочем, и зрячеслышащего; только при «норме» мы делаем все необходимое не задумываясь, а потом начинаем думать, что поисково-ориентировочная деятельность возникла «сама»). Отсюда и прорисовывается первый этап решения задачи: сформировать у ребенка не только потребность, но и умение самостоятельно передвигаться в пространстве по направлению к пище, корректируя это направление сообразно форме и расположению внешних тел – препятствий на пути к пище. Умение

строить траекторию своего активного движения, согласующуюся с геометрией внешнего мира, меняя ее каждый раз в согласии с новой, неожиданной и заранее никак не предусмотренной (и потому ни в каких генах не могущей быть записанной) геометрической ситуацией...

Здесь видно предельно ясно: потребность (нужда) в пище врожденна, а потребность (и способность) осуществлять поиск пищи, активно сообразуя действия с условиями нашей среды, – нет. Это – очень сложная, прижизненно формируемая деятельность, и в ней – вся тайна «души», психики вообще. Делается так: соску отводят от губ ребенка на миллиметр, и если он это минимальное расстояние сумел преодолеть собственным движением, отводят на сантиметр. Постепенно расстояние увеличивается. Потом между ртом и соской ставится препятствие, которое ребенок вынужден обходить. И так – до тех пор, пока в самой сложной лабиринтообразной ситуации он не научится находить, ориентируясь по запаху и осязанию, верный путь, строить траекторию движения, сообразующуюся с формой и расположением внешних тел. Тут-то, и только тут, возникает у него адекватный образ, субъективная копия форм этих тел – вместе с образом пространства вообще. Если этого удалось добиться – психика возникла. Психика вообще. В тех ее характеристиках, которые инвариантны для всякой психики, общие и психике человека, и психике животного. Однако абсолютно ничего специфического для человеческой психики пока еще не возникло. Даже в намеке, даже в зародыше. И «само собой» тоже никогда не возникнет.

И вот прорисовывается самый трудный, самый важный и интересный с точки зрения психологии этап решения задачи. Чтобы на базе уже сформированной психики вообще, элементарной психики, построить сложное здание специфически человеческой психики, сформировать сознание, волю, интеллект, воображение, самосознание и в итоге – человеческую личность, нужно точно знать, чем отличается психика вообще, свойственная всем высшим животным, от специфически человеческой психики. Где граница между тем и другим? Ответить на этот вопрос И. Соколянскому и А. Мещерякову помог марксизм. Никакая другая концепция ключа тут не давала. Хуже того, любая другая в этом решающем пункте поиск прямо дезориентировала, направляя его на ложные и потому заведомо бесплодные пути. Тут обнаруживали свое полное теоретическое банкротство не только откровенно идеалистические представления о «душе» как об особом нематериальном начале, которое лишь «пробуждается» к сознательной жизни, вселяясь в тело человека, но и все разновидности натуралистического способа понимания природы психики. И прежде всего – широко распространенное представление, согласно которому человеческая психика развивается в ходе простой плавной эволюции психических функций, свойственных всем высшим животным. Психика человека толкуется недиалектически мыслящими учеными как та же зоопсихика, только более разветвленная, усложненная и утонченная, так что никакой принципиальной, качественной грани установить, с их точки зрения, вообще нельзя.

Всё, на что могла ориентировать такая концепция, это на дрессировку, очень похожую на ту, которая применяется в цирке по отношению к животным: опираясь на врожденные (безусловные) рефлексy, надстраивай над ними, на их базе, все новые и новые этажи рефлексов условных. Сначала первую, а за ней и над ней – вторую сигнальную систему – слово, речь, язык. В итоге-де и получится человек.

В начале своих поисков – еще в 20-е годы – И. Соколянский попробовал приступить к делу именно с таким представлением, опиравшимся на материализм примитивного, механического толка. Но он очень быстро убедился, что такой путь ведет в тупик. Дрессированное животное – пусть даже очень ловкое и по животному смышленное – вот и все, что могла дать педагогика, основанная на таком представлении. Человеческого поведения, обнаруживающего наличие специфически человеческих психических функций – сознания, воли, интеллекта, самосознания, не возникало, и никакие «поощрения и наказания» помочь тут не могли.

Упрямо не хотела прививаться и вторая сигнальная система – язык. Слепоглухонемой ребенок ее органически не принимал, отталкивая все настойчивые старания педагогов внушить ему «условную связь» между вещью и «знаком». Опыт показал, что для того, чтобы завязалась одна-единственная условная связь «знака» с «означаемой» им вещью, требуется восемь тысяч настойчивых предъявлений.

Американские психологи, опиравшиеся на всемирно известный, уникальный факт успешного воспитания Элен Келер – первой в мире слепоглухонемой девочки, достигшей достаточно высокой степени духовного развития, продолжали настаивать на том, что именно язык, слово, речь явились тем ключом, с помощью которого удалось открыть для нее вход в царство человеческой культуры. Однако повторить «чудо Элен Келер» на основе такого понимания не удавалось никому. Тогда уникальность этого факта, истолкованного как «акт пробуждения бессмертной души силой божественного глагола» (т.е. силой слова), стали объяснять феноменальной гениальностью девочки, неповторимыми особенностями устройства ее мозга, невозпроизводимой генетической одаренностью ее натуры и тому подобными обстоятельствами, педагогическому искусству неподвластными. В науке, однако, доказательную силу имеет лишь такой эксперимент, который можно повторить, воспроизвести. «Чудо» же – пока оно представляется чудом такую возможность принципиально исключает. И. Соколянский и А. Мещеряков, тщательно проанализировав историю развития Элен Келер, сумели дать ей вполне рациональное объяснение, исходившее из совершенно иных теоретических принципов, позволяющих не только повторить успех воспитателей Элен Келер, но и далеко превзойти его. Их педагогическая стратегия и тактика базировались на следующем. Животное активно приспособляется к окружающей его естественно-природной среде, ориентируясь в ней в процессе удовлетворения биологически врожденных потребностей. Его психика как раз и возникает, и развивается как функция такого способа жизнедеятельности. Тут и ее потолок. Человек же начинает активно приспособлять природу к себе, к своим нуж-

дам, к своим потребностям, к своим требованиям. Он вступает на стезю труда. Труд и превращает его в человека. На первых порах потребности, которые побуждают его трудиться, действительно мало чем отличаются от потребностей его ближайших животных предков. Но, и чем дальше, тем больше, и сами эти потребности становятся иными. Специфически человеческими. И такими их делает всё тот же труд, преобразующий не только внешнюю природу, но и органическую природу самого человека. Эти новые, принципиально неведомые животному, потребности от века к веку становятся все сложнее, богаче и разнообразнее. Они становятся исторически развивающимися потребностями. И возникают они не в организме индивида, а в организме «рода человеческого», т.е. в организме общественного производства человеческой (специфически человеческой!) жизни, в лоне совокупности общественных отношений, завязывающихся между людьми в процессе этого производства, в ходе совместно-разделенной деятельности индивидов, создающих материальное тело человеческой культуры. Они и возникают, и развиваются только в истории культуры – сначала лишь материальной, а затем и возникшей на ее базе духовной культуры. Само собой понятно, что ни специфически человеческие потребности, ни тем более специфически человеческие способы их удовлетворения в генах индивида никак не записываются и через гены не наследуются. Индивид усваивает их в ходе своего человеческого становления, т.е. через процесс воспитания, понимаемый в самом широком смысле слова. Специфически человеческая психика со всеми ее уникальными особенностями и возникает (а не «пробуждается») только как функция специфически человеческой жизнедеятельности, т.е. деятельности, созидающей мир культуры, мир вещей, созданных и созидаемых человеком для человека.

Ключевым понятием педагогики И. Соколянского – А. Мещерякова и стало поэтому понятие «совместно-разделенной деятельности», т.е. деятельности, осуществляемой ребенком совместно с воспитателем и, естественно, разделенной между ними таким образом, чтобы ребенок постепенно перенимал все те специфически человеческие способы деятельности, которые предметно зафиксированы в формах вещей, созданных человеком для человека. Осваиваясь в мире этих вещей, т.е. активно осваивая их, ребенок осваивает и опредмеченный в них общественно-человеческий разум с его логикой, т.е. превращается в разумное существо, в полномочного представителя рода человеческого, тогда как до этого (и вне этого) он был и оставался бы лишь представителем биологического вида, т.е. не обрел бы ни сознания, ни воли, ни интеллекта (разума).

Ибо разум («дух») предметно зафиксирован не в генах, не в биологически заданной морфологии тела и мозга индивида, а только в продуктах его труда и потому индивидуально воспроизводится лишь через процесс активного присвоения вещей, созданных человеком для человека, или, что то же самое, через усвоение способности этими вещами по-человечески пользоваться и распоряжаться.

Вот этот-то вполне реальный разум (а не мистический безличный и бестелесный «разум» идеализма), общественно-человеческий разум, возникший и исто-

рически развившийся в процессе общественного труда людей, и присваивается ребенком, делается и его разумом. Этот материалистически понимаемый разум вначале существует вне ребенка, до и независимо от него. Он воплощен – овеществлен, опредмечен в таких вполне прозаических вещах, как соска и ночной горшок, ложка и одеяло, умывальник и пуговицы, – в тысячах предметов быта. И в действиях взрослого, умеющего пользоваться этими вещами по-человечески, т.е. разумно (целесообразно), в согласии с их ролью и функцией в системе человеческой культуры. В той мере, в какой ребенок научается (у взрослого, разумеется) самостоятельно обращаться с вещами так, как требуют условия окружающей его с колыбели культуры, он и становится субъектом высших психических функций, свойственных лишь человеку. И это происходит раньше, чем маленький человек усваивает язык, слово, речь. Более того, сформировавшийся уже интеллект составляет необходимую предпосылку усвоения речи. Раз он сформирован – слово усваивается легко. В обратном же порядке нельзя сформировать ни того, ни другого.

Это важнейшее обстоятельство как раз и ускользнуло от теоретического внимания американских толкователей «феномена Элен Келер». Комментируя этот феномен, они не считают нужным даже упомянуть тот факт, что, до того как девочка смогла усвоить первое слово – им случайно оказалось «water» («вода»), – она уже прошла серьезнейший курс «первоначального очеловечения» под руководством своей маленькой подружки, служанки-негритянки, практически обучившей ее всем нехитрым делам, связанным с жизнью и бытом отцовской фермы... Вот это-то решающее обстоятельство и позволило талантливой учительнице – Анне Салливан – обучить Элен языку. Но, будучи сама человеком религиозным, она приписала заслугу маленькой негритянки самому господу богу, ибо никак не могла понять, откуда же взялась в девочке «душа», которую ей оставалось только «разбудить силой слова»... Отсюда и пошла гулять по свету религиозно-идеалистическая интерпретация этого феномена.

Практически стадия «первоначального очеловечения» слепоглухонемого ребенка выглядит так: взрослый вкладывает в ручонку ребенка ложку, берет эту ручонку в свою умелую руку и начинает совершать ею все необходимые движения, и руководит ею (тут это слово приходится понимать вполне буквально, в его первоначальном смысле) до тех пор, пока ручонка ребенка, вначале пассивная, как плеть, или даже оказывающая сопротивление «неестественному», биологически совершенно нелепому способу утоления голода, не начинает обнаруживать робкие и неуклюжие попытки самостоятельно совершать те же движения, как бы «помогая» руке взрослого. Это – труд, требующий от воспитателя не только адского терпения, настойчивости, но и – что бесконечно важнее – острейшей внимательности к малейшему проявлению самостоятельности, к едва заметному намеку на нее со стороны малыша. Как только такой намек появился, сразу же ослабляй, педагог, руководящее усилие! И продолжай его ослаблять ровно в той мере, в какой усиливается активность руки малыша! В этом – первая заповедь педагогики «первоначального очеловечения», имеющая принципиальное значение и – что нетрудно понять – не только для воспитания слепоглухонемого.

Ведь именно тут совершается первый шаг ребенка в царство человеческой культуры – он старается перешагнуть ту границу, которая отделяет психический мир животного от психического мира человека. Возникает не что иное, как специфически человеческая форма активности, деятельности, ни в каких генах не записанная. Не задави, не угаси ее! Если ты, не заметив ее, будешь продолжать руководить ребенком с прежней силой и настойчивостью – активность ручонки его ослабнет и угаснет, и тогда уже никакими понуканиями ее не разбудишь вновь. Детская рука снова станет пассивно-послушной, «удоборуководимой», но уже не станет умной, подлинно человеческой рукой, органом разумно целенаправленной предметной деятельности. Значит, и мозг не станет органом управления этой специфически человеческой деятельностью, а стало быть, и органом психики, ибо психика только и возникает как функция предметно-человеческой деятельности. Поэтому неумеренный руководящий нажим взрослого, не считающийся с уже возникшей самостоятельностью ребенка, лишь тормозит процесс психического развития, замедляет его и откладывает его начало на более поздние сроки, на другие, более сложные виды деятельности. А это уже само по себе приводит к перекосам в психическом развитии, и притом в отношении такого важного его компонента, как формирование воли, т.е. практического разума.

Это звучит как педагогическая притча, значение, мораль которой выходит далеко за рамки вопроса о воспитании слепоглухонемого ребенка. Не слишком ли часто мы, взрослые, продолжаем своими руками делать за ребенка и вместо ребенка многое такое, что он уже мог бы делать сам, оставляя его руки и его мозг в бездействии, в праздности? Не запаздываем ли мы то и дело передавать ему из рук в руки всё новые и всё более сложные виды деятельности, продолжая настойчиво руководить им и тогда, когда это уже излишне и по нему вредно? Не слишком ли часто мы опасаемся передавать ему полную меру ответственности за принятое решение, за предпринятое дело, оправдывая себя тем, что мы сами сделаем все скорее, умнее и лучше, чем это умеет пока он?

А не отсюда ли получаются «удоборуководимые», но безынициативные, пассивно-безвольные и слишком «послушные» люди, как огня боящиеся принимать самостоятельные решения и не умеющие их принимать, тем более – осуществлять? Ведь эти нравственные качества закладываются очень рано, как и им противоположные. Может быть, уже там, где двухлетнего человека, способного осуществлять такую невероятно сложную деятельность, как речь (!), продолжают кормить с ложки точно так же, как и годовалого. Очень может быть.

Понимая эту коварную диалектику превращения активности взрослого в самостоятельность ребенка, Александр Иванович Мещеряков всегда неукоснительно требовал от воспитателей и педагогов загорской школы-интерната для слепоглухонемых детей величайшей внимательности и серьезнейшего уважения к малейшему проявлению самостоятельной активности маленького человека на любом этапе его приобщения к человеческой культуре. Иначе нельзя! Иначе вам так и придется всю жизнь опекать воспитанника, водить его за руку. И вовсе не только в таком простом деле, как еда с помощью ложки и вилки. В любом деле. Он так и останется безвольным и послушным орудием чужой воли и чужого

разума, а своих собственных не обретёт...

Могут сказать (и говорят): это у слепоглухонемых так, а в «норме» – всё иначе. Да, все иначе, но только по видимости, на поверхности явлений. Например, известно, что психика ребенка зрячеслышащего оформляется гораздо раньше, нежели он научается осваивать мир своими руками. Отсюда и возникает иллюзия, будто она развивается независимо от работы рук и до нее, – вот вам и «фактическое» основание для всех идеалистических теорий «пробуждения души». На самом же деле, что превосходно обнаруживают опыты Брунера, и в этом случае базой развития психических функций младенца остается работа рук, только не его собственных, а рук матери, которыми он очень рано научается управлять, командовать, заставляя их делать именно то, что ему нужно... Но они прежде делают то, что ему нужно, и управляет он ими в пределах того, что они и без его команд делали и до актов «управления» с его стороны осуществляли.

Вот эту-то иллюзию, получающуюся в результате «переворачивания» последовательности явлений на поверхности процесса (смотрят на младенца и не смотрят на то, что делает мать), и рассеивает наблюдение над развитием слепоглухонемого, где это «переворачивание» исключено. Тем самым развитие слепоглухонемого открывает и тайну подлинной последовательности явлений этих двух рядов – предметно-практической деятельности рук и «чисто психической» деятельности мозга, якобы от них независимой...

На подобных же перевертываниях – возможных при наличии зрения и слуха, но совершенно невозможных при их отсутствии – основано и типично идеалистическое представление о том, что ведущим фактором развития человеческой психики является слово, речь, язык, а не предметно-практическая деятельность, на самом деле лишь выражающая себя в языке, но никак им не определяемая. Этим вполне и объясняется тот блистательный педагогический успех, о котором мы рассказали. Однажды сформированная способность действовать самостоятельно и разумно делается неодолимой потребностью и будет обнаруживать себя во всем – и в учебе, и в труде, и в отношениях с другими людьми, и в научном мышлении. Это та самая способность-потребность, которая составляет ядро всей специфически человеческой психики и издавна именуется талантом. Она в полной мере свойственна четверем воспитанникам Александра Ивановича Мещерякова. «От природы» все четверо никакими особыми достоинствами не отличались и были зачислены на факультет психологии просто потому, что составляли старшую учебную группу загорской школы. Группа в полном составе и стала студенческой группой. Но уже тогда можно было сказать с уверенностью, что ребята не подведут, что они оправдают оказанное им доверие. Как и следовало ожидать, они не подвели. Так уж они воспитаны. Настоящими – нормальными – людьми.

**История вопроса.** Обучение детей, страдающих слепоглухотой, началось с середины 19 века. К концу 20 века специальные службы и школы для слепоглухих имелись в 80 странах мира.

В России первая школа-приют для слепоглухих детей была открыта в 1909 году в Санкт-Петербурге. С 1923 по 1937 год проблемы тифлопсихологии разрабатывала школа-клиника для слепоглухих детей в Харькове, организованная И.А. Соколянским. До работы И.А. Соколянского миру было известно два случая воспитания слепоглухонемых – Лаура Бриджмен, воспитанница американского педагога Хоува (о ней подробно рассказал Чарлз Диккенс), и Элен Келлер, воспитанница Анны Салливэн.

Профессор Иван Афанасьевич Соколянский по праву считается выдающимся отечественным дефектологом и основоположником советской педагогики слепоглухих.

И.А. Соколянский придавал огромное значение обучению слепоглухих детей умению наблюдать за своими собственными действиями и анализировать их. Он ввел в обучение слепоглухих обязательные ежедневные дневниковые записи. Все происходящее, например, с его воспитанницей Ольгой Скороходовой записывалось ею изо дня в день. Умение наблюдать и умение записывать свои наблюдения развивались параллельно. По мере дальнейшего развития грамматики и лексики ее письменной речи педагог возвращал ее к старым записям и заставлял редактировать и переписывать их, оставляя неизменным само содержание события. В дальнейшем именно эти дневниковые записи, которые О. И. Скороходова вела всю свою жизнь, послужили основой для содержания её книги «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир», получившей известность во многих странах. Опыт всех слепоглухих людей, который они смогли отразить в своих книгах, показывает, что все яркие чувственные впечатления жизни сохраняются в памяти и они способны отра-

зять их в своих воспоминаниях, как только получают такую возможность в ходе обучения.

Впоследствии Соколянский, а затем и А.И. Мещеряков продолжили опыт обучения слепоглухих в Москве в НИИ дефектологии (ныне Институт коррекционной педагогики РАО). В 1963 был создан Детский дом для слепоглухих в городе Сергиев Посад Московской области.

В феврале 1975 года состоялось расширенное заседание Ученого совета факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, посвященное событию, которое вошло в историю науки, теперь это можно сказать уверенно. Речь шла о подведении некоторых итогов уникальнейшего эксперимента. В обзоре дается сокращенное изложение некоторых выступлений.

Председатель Ученого совета академик АПН СССР *Алексей Николаевич Леонтьев*: «Особенность рассматриваемого нами эксперимента заключается в том, что он создает условия, в которых делаются зримыми – мне хочется сказать, даже осязаемыми и притом растянутыми во времени как бы с помощью замедленной киносъемки – узловые события процесса формирования личности, становления (подумать только!) человеческого сознания, условия, которые открывают как бы окно в самые сокровенные глубины его природы. Вместе с тем эти редчайшие условия позволяют правильно понять и оценить то отношение, в котором находятся естественноприродные предпосылки и действительные условия бытия человека, то есть реальный образ (способ) его жизнедеятельности. Последнее обстоятельство придает эксперименту уже не только общепсихологическое, но и мировоззренческое, философское значение.

Материал, о котором тут идет речь, это огромная многолетняя работа, посвященная всестороннему (трудовому, интеллектуальному, нравственному, эстетическому и физическому) развитию человека в **условиях полного отсутствия и зрения и слуха**.

Начатая еще в 20-х годах *Иваном Афанасьевичем Соколянским* (воспитателем всемирно известной писательницы Ольги Ивановны Скороходовой), эта работа была продолжена его учеником и последователем *Александром Ивановичем Мещеряковым*. Под его руководством и были получены те результаты, которые явились непосредственным предметом рассмотрения Ученого совета: опыт получения высшего образования группой слепо-глухонемых – Сергеем Сироткиным, Юрой Лернером, Сашей Суворовым и Наташей Корнеевой, опыт блистательно успешный, о чем свидетельствует тот факт, что все четверо стали участниками обсуждения и выступили с докладами, демонстрирующими не только высокую профессиональную психологическую подготовку, но и настоящую теоретическую хватку, свободную научную ориентацию в тончайших деталях предмета разговора и в средствах этого разговора, в прекрасно освоенном ими языке, как в литературном, так и в научном отношении безупречно точном, выразительном и – что тоже немаловажно – освоенном уже в форме устной живой речи, отличающейся достаточно четкой дикцией. Свои доклады они произносили сами – и зал их прекрасно понимал. Уже одно это может вызвать впечатление чуда, хотя на самом-то деле умение говорить в данном слу-

чае – лишь не очень существенная (по сравнению с другими их умениями) деталь.

Разумеется, содержание докладов слепо-глухих студентов было бесконечно важнее, чем артикуляционно-фонетическое их оформление, то есть чисто технический аспект. Доклады эти красноречивейшим образом подтвердили ту высокую оценку, которую единодушно вынесли интеллектуальному уровню развития «четверки» преподаватели факультета психологии, знакомые с нею по семинарским занятиям, консультациям, и экзаменам».

**Профессор Б.В. Зейгарник.** «Должна признаться, что шла на встречу с ними с большим волнением, ибо ожидала, что мой курс – курс патопсихологии – должен вызвать особенно большие затруднения, поскольку он обычно сопровождается семинарами с демонстрацией больных, а слепо-глухие студенты были лишены возможности их видеть и слышать. Я была буквально поражена, что все четыре студента оказались прекрасно подготовленными. Вопросы, которые они мне задавали, были очень глубокими, касались очень тонких теоретических моментов, причем не только и даже не столько патопсихологии, сколько труднейших общепсихологических аспектов...»

**Профессор Г.М. Андреева.** «Мне казалось, что изучение курса социальной психологии будет связано для них с рядом дополнительных трудностей. Курс этот, по содержанию своему граничащий с социологией и философией, требует умения разбираться в колоссальной массе фактов. Учебников нет, и, чего греха таить, в освещении многих проблем далеко не все концы с концами сходятся.

Но хотя в лекциях я на таких пробелах и противоречиях внимания студентов, естественно, не сосредоточивала, именно они-то и были ими очень остро и чутко уловлены. Так, например, проблема психологических характеристик больших социальных слоев и групп – проблема спорная и дискуссионная для нас самих – вызвала с их стороны целую серию вопросов, очень нелегких для ответа.

И каждый из этих вопросов представлял собой, по существу, острую постановку теоретической проблемы. Во время экзамена меня прямо-таки поразило умение включать в ответы по частным вопросам соображения общего порядка, касающиеся, если хотите, существа мировоззрения человека, его социальной позиции. Пользуюсь случаем, чтобы выразить свое бесконечное – и профессиональное и человеческое – уважение к людям, которые непосредственно организовали и вели всю работу, давшую такие удивительные результаты...»

**Академик Б.М. Кедров.** «Я с группой слепо-глухих занимался не по программе факультета, а по отдельным особенно волнующим их темам. Прежде всего, поражает в них ненасытная любознательность, умение схватывать мысль на лету, удивительная интеллектуальная восприимчивость. Заниматься с ними просто приятно, радостно. Через минуту-две вы забываете, что они вас не видят и не слышат. Начинает даже казаться, что они вас видят и слышат лучше, чем зрячие и слышащие. Уровень развития исследовательского мышления уже сейчас настолько высок и профессионален, что мы обязаны сделать все от нас зависящее, чтобы все четверо были со временем включены в большую науку...»

*Доктор философских наук Э.В. Ильенков.* «Должен подтвердить – разговор на сложнейшие философские темы с ними можно вести на таком уровне, на какой далеко не всякий аспирант Института философии способен... Поразительна острота понимания проблем».

*Академик АПН СССР А.Р. Лурия.* «Трудно поставить что-либо рядом с тем образцом героизма и с той вершиной успеха, которые мы видим сегодня на опыте наших четырех товарищей. Я не могу не сказать, что если бы сила мотивов, которые движут ими, равномерно распространялась на всех наших обычных студентов, если бы все наши зрячие и слышащие студенты работали с такой же целенаправленностью, используя все те возможности, которые у них есть, то, вероятно, они бы горы свернули... Думаю, что опыт, который мы обсуждаем сегодня, имеет в одинаковой мере и огромное научно-интеллектуальное и эмоциональное значение...»