

ЛЕВ ВЫГОТСКИЙ

РАЗВИТИЕ ТРУДНОГО
РЕБЕНКА И ЕГО
ИЗУЧЕНИЕ

Лев Выготский (Выгодский)

**Развитие трудного
ребенка и его изучение**

«Public Domain»

1928

Выготский (Выгодский) Л. С.

Развитие трудного ребенка и его изучение / Л. С. Выготский (Выгодский) — «Public Domain», 1928

«В группе детей, поведение и развитие которых уклоняется от нормы и которые потому выделяются в отношении воспитания из общей детской массы, т. е. в группе трудных детей в широком смысле слова, следует различать два основных типа...»

Лев Выготский

Развитие трудного ребенка и его изучение

Определение и классификация

1. В группе детей, поведение и развитие которых уклоняется от нормы и которые потому выделяются в отношении воспитания из общей детской массы, т. е. в группе трудных детей в широком смысле слова, следует различать два основных типа: 1) тип ребенка, отклоняющегося в поведении от нормы вследствие какого-либо органического дефекта (физически дефективные дети – слепые, глухие, слепоглухонемые, калеки и т. д.; умственно отсталые или слабоумные вследствие органического недостатка); 2) тип ребенка, уклоняющегося в поведении от нормы вследствие функционального нарушения (трудные дети в узком и собственном смысле слова – правонарушители, дети с недостатками характера, психопаты).

Третий тип исключительного в воспитательном отношении ребенка составляют дети, одаренные выше нормы (талантливые), выделение которых из общей детской массы является недавней, но серьезной проблемой. Существуют переходные формы между так называемым нормальным (массовым, средним) и трудновоспитуемым ребенком всех типов; существуют комбинированные, или смешанные, формы трудновоспитуемости.

2. Отбор трудных и умственно отсталых детей должен, как правило, производиться в самом процессе воспитания и обучения. Кроме совершенно явных случаев грубых органических нарушений (слепота, идиотия, глубокие формы имбецильности и т. д.) у детей, не попадающих в общую школу, из числа учащихся, попавших в нее, следует выделять в течение самого педагогического процесса отдельных детей, требующих специального изучения. Возможно и нужно в качестве ориентировочных средств пользоваться традиционными методическими приемами (шкала Вине-Симона и др.), но было бы опасно ставить педологический диагноз на основе подобных исследований. Эти приемы лишь выделяют детей для особого изучения, методика которого намечена в дальнейшем.

3. Распределение детей, выделенных из общей массы, должно производиться на основе различения органических и функциональных форм. Умственно отсталых детей при настоящем состоянии вопроса правильно было бы распределять по трем классам (дебильность, имбецильность, идиотия). Принципом распределения отобранных детей должно быть распределение по типам развития и поведения, по общим и целостным признакам личности ребенка, а не по отдельным симптомам и дефектам.

Умственно отсталые дети

4. Основным принципом при изучении умственно отсталого ребенка является положение, что всякий дефект создает стимулы для компенсации. Поэтому динамическое изучение отсталого ребенка не может ограничиться установлением степени и тяжести недостатка, но непременно включает учет компенсаторных (замещающих, надстраивающихся, выравнивающих) процессов в развитии и поведении ребенка. Было бы целесообразно принять предложенное некоторыми авторами трехстепенное обозначение компенсации (реакции организма на дефект): 1) компенсированный, 2) субкомпенсированный и 3) декомпенсированный дефект (ср. классификацию tbc). Определение недостатка еще ничего не говорит педологу (ср. Вейнман, К. Бирнбаум, Л. Линдворский, В. Штерн, В. Элиасберг, Пирси, Фейсен и многие другие).

5. Исключительную важность при изучении умственно отсталого ребенка представляет его моторная сфера. Моторная отсталость, моторная дебилность, моторный инфантилизм

(Т. Геллер, Дюпре, Ф. Гомбургер), моторная идиотия могут в самой различной степени комбинироваться с умственной отсталостью всех видов, придавая своеобразную картину развитию и поведению ребенка. Они могут отсутствовать при умственной отсталости и, наоборот, быть в наличии при отсутствии интеллектуального дефекта. Принцип психокинетического единства (Ф. Шульц) в развитии и поведении детей требует при изучении умственно отсталого ребенка непременно двойной характеристики (интеллектуальной и моторной). Сама по себе моторная отсталость в огромной мере допускает компенсацию недостаточности (Гомбургер, Надолечный, Т. Геллер), и к ней всецело относится все сказанное в тезисе 4. Будучи относительно самостоятельной, независимой от высших интеллектуальных функций и легко упражняемой, моторная одаренность представляет часто центральную сферу для компенсации интеллектуального дефекта и выравнивания поведения. Как отправной пункт в исследовательской и практической работе для изучения моторной одаренности у детей может быть взята метрическая шкала доктора Н. И. Озерцкого.

6. Практический интеллект, т. е. способность к разумному, целесообразному действию (*praktische, natürlliche, Intelligenz*), хотя и близко примыкает к моторной одаренности, но по психологической природе должен быть выделен в особую сферу исследования при изучении умственно отсталого ребенка. Исследование это за исходную точку может взять О. Липманна или В. Штерна; принцип, выдвинутый В. Келером и Липманном, безусловно, должен быть также положен в основу исследования. Представляя особый качественный тип разумного поведения, относительно независимый от других форм интеллектуальной деятельности, практический интеллект может в различной степени комбинироваться с другими формами, создавая всякий раз своеобразную картину развития и поведения ребенка; он может явиться точкой приложения компенсации, средством выравнивания других интеллектуальных дефектов; без учета этого факта вся картина развития будет неполной и часто неверной.

7. Высший тип интеллектуальной деятельности (обычно поражаемый при слабоумии), называемый иногда теоретическим, гностическим и т. п., основывается на пользовании логическими формами мышления, понятиями, возникающими на основе языка и составляющими позднее историческое приобретение человеческой культуры и продукт социальной психологии. Это мышление, свойственное культурному человеку, сводится к инструментальному употреблению известных культурных знаков и может быть исследовано инструментальным методом. В качестве отправной точки здесь может послужить методика экспериментального исследования образования понятий, созданная Н. Ахом и примененная к изучению умственно отсталых детей А. Бахером. Методика позволяет определить степень, достигаемую ребенком при выработке понятий.

8. Исследование умственно отсталого ребенка должно основываться главным образом на качественном тесте, а не на количественном определении дефекта. Задачей изучения такого ребенка является определение типа развития поведения, а не количественного уровня, которого достигли отдельные функции. Сам по себе интеллект не представляет чего-то единого и цельного, а является общим понятием для различных качественных типов поведения, форм деятельности; дефект в области одной формы может быть покрыт развитием другой (О. Липманн, Л. Линдворский, Х. Боген). Число факторов интеллектуальной деятельности растет, вместе с ним растет многообразие дефектов и возможности их замещения (Л. Линдворский).

9. Все названные выше формы изучения умственно отсталого ребенка, равно как и все прочие методы, обычно применяющиеся при подобных исследованиях, вспомогательного значения которых нельзя отрицать, могут иметь научное применение только на фоне длительного изучения ребенка в процессе воспитания. Мы должны изучать, в конце концов, не дефект, а ребенка с тем или иным дефектом; поэтому целостное изучение личности ребенка в ее взаимодействии с окружающей средой должно лечь в основу всех исследований. Данные педагогического наблюдения могут быть дополнены систематическим наблюдением по определенной

схеме (например, С. С. Моложавого), данными естественного эксперимента или педагогического эксперимента. Только зная эмоциональную, волевою и другие стороны ребенка и общий тип его социального поведения (лейтлинию), мы сможем правильно подойти к его умственному дефекту.

10. Всякий органический дефект реализуется в поведении ребенка как социальное снижение его позиции. Эти вторично-психологические образования (чувство малоценности и т. п.) должны быть учтены при изучении умственно отсталого ребенка. Динамика дефекта (компенсация, упражняемость функций, способность изменяться) определяется именно его социально-психологическими осложнениями (коэффициент воспитуемости).

Трудновоспитуемые дети

11. К трудновоспитуемым детям в собственном смысле слова должны быть отнесены функциональные случаи уклонения от нормы в поведении и развитии. Природа таких случаев большей частью заключается в психологическом конфликте между ребенком и средой или между отдельными сторонами и слоями личности ребенка. Поэтому изучение трудновоспитуемых детей всегда должно исходить из исследования основного конфликта.

12. На первых порах за исходную точку при выработке методики изучения трудного детства можно принять схему разделения, предложенную и применяемую В. Груле, который различает 1) случаи трудновоспитуемости, обусловленные травмирующими влияниями среды (Milieu – M); 2) случаи, обусловленные внутренне-психологическими факторами в развитии ребенка (Anlage – A); 3) смешанные случаи (MA), которые, в свою очередь, распадаются на два класса в зависимости от доминирующего значения того или другого фактора (Ma и Am). Внутренне-психологические факторы (A) отнюдь не означают, по Груле, непременно патологических задатков.

13. Классификации трудновоспитуемых детей, предложенные Груле, Фольгтлендером и другими, могут быть использованы при изучении трудного ребенка как эмпирическая схема.

14. Так как каждый конфликт, приводящий к образованию трудновоспитуемости, коренится в своеобразных, личных, особенных условиях истории развития ребенка, к изучению трудновоспитуемых детей следует применять методы и точку зрения индивидуально-психологические. Так как конфликт обусловлен обычно процессами в глубоких слоях психики ребенка, часто коренится в бессознательном, к изучению трудновоспитуемого ребенка следует применять методы, проникающие вглубь, позволяющие учесть интимную сторону его психологии. Однако метод психоанализа в его классической форме неприменим при изучении трудного ребенка.

15. Схема изучения трудновоспитуемого ребенка, выработанная обществом «Индивидуальной психологии», может быть использована на первых порах в качестве средства для исследования конфликта, лежащего в основе трудновоспитуемости. Следовало бы во многом изменить, расширить эту схему и применить к специфическим особенностям нашей детской массы трудновоспитуемых. Следовало бы выработать и некоторое видоизменение схемы С. С. Моложавого для изучения трудновоспитуемого ребенка; ценным в его схеме является для этой задачи метод соотнесения поведения со средой. Нужно было бы создать вариант этой схемы для специальной задачи изучения трудного ребенка. Тесты для исследования воли, эмоциональной стороны, фантазии, характера и т. д. могут быть использованы в качестве вспомогательного и ориентировочного средства (Г. Роршах, Бюран, Донней).

16. Изучение трудновоспитуемого ребенка более, чем какого-либо другого детского типа, должно основываться на длительном наблюдении его в процессе воспитания, на педагогическом эксперименте, на изучении продуктов творчества, игры и всех сторон поведения ребенка.

Одаренные дети

17. Выделение одаренных детей диктуется педологическими соображениями, именно быстрым темпом их развития и особенно школьного обучения. В виде опыта следовало бы попытку подобного выделения сделать научными средствами. Во всяком случае, следовало бы поставить, по крайней мере теоретически, вопрос об особом типе развития одаренного ребенка в связи со специальным обучением (музыкальное и т. д.).

Смешанные и переходные формы

18. Наличие переходных и комбинированных форм должно привлечь особое внимание, так как переходные случаи позволяют в широкой мере предупредить снижение или затруднение типа развития ребенка, а смешанные формы (трудновоспитуемый умственно отсталый ребенок и т. п.) требуют особо сложных приемов изучения и исследования. Гарантией правильности изучения этих форм является метод целостного подхода к ребенку, учитывающий не только отдельные нарушения и недостатки в его поведении, но всю лейтлинию детского развития, компенсацию органических дефектов, вторично-психологические осложнения, социально-психологические конфликты, возникающие на почве дефекта, динамику развития (способность изменяться). Для переходных форм умственной отсталости правильнее всего применять педагогический эксперимент; этих детей выделяют в особые группы внутри школы.

Организационные вопросы

19. Изучение трудных и отсталых детей для отбора кандидатур в специальную школу, распределения их по отдельным видам воспитательных учреждений, направления их воспитания и т. п. должно вестись специалистом, осведомленным в вопросах психопатологии, дефектологии и лечебной педагогики. Только сотрудничество педолога, педагога и врача может обеспечить успех.

20. Было бы чрезвычайно важно для правильного изучения трудного и отсталого детства и для руководства практической работой отдельных школ и педологов организовать педологические кабинеты для консультации (Heilpädagog, Beratungsstelle), блестяще оправдывающие свое назначение в Германии, Австрии и других странах. Эти кабинеты должны стать центрами изучения умственно отсталого и трудного ребенка.

21. Совершенно необходимо организовать и верно направить научно-исследовательскую разработку этих вопросов и теснейшим образом связать ее с практической обследовательской работой того же рода. Только теснейшей связи обоих видов работы обязаны европейские страны успехами в изучении и воспитании трудных и умственно отсталых детей. Основная задача научно-исследовательской работы – установление принципов и методов стандартизации и диагностики отсталого и трудного детства.