История становления и развития коррекционной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания чрезвычайно непродолжительна. Если история возникновения отечественной системы специального образования составляет чуть более полувека (ее начало приходится на дореволюционный период, становление соотносится с периодом крупных социальных потрясений, а ее окончательное оформление происходит в советский период), то отдельные отрасли специального обучения, такие, например, как обучение детей с задержкой психического развития, насчитывает лишь 20-25 лет (Н. Н. Малофеев). Следовательно, появление собственно коррекционной педагогики, занимающейся изучением теории и практики образования детей и подростков, испытывающих школьную дезадап-тацию, временные затруднения в освоении образовательных программ и проявляющих девиации в поведении в ходе учебно-воспитательного процесса, можно отнести ко второй половине XX в.

Термин «педагогическая коррекция» в российской педагогике утвердился на рубеже XIX-XX вв. В то же время начинается целенаправленная работа по предупреждению и преодолению отклонений в развитии и поведении детей и подростков. Государственная же политика по призрению беспризорных детей и подкидышей начинает формироваться уже в XVIII столетии. Современная отечественная педагогика довольно активно (и иногда не совсем корректно) пытается использовать опыт западноевропейской педагогической науки без учета своеобразия социокультурной ситуации, временных параметров развития, национальных особенностей построения педагогических систем. Вместе с тем бесспорным является тот факт, что пренебрежение предшествующим опытом развития педагогической науки и практики ведет к крупным просчетам в построении адекватной современной российской действительности системы коррекционно-педагогической деятельности.

### Зарождение государственной системы предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении у детей и подростков

В начале XVIII в. в Западной Европе в ряде государств появляются законодательные акты о предупреждении и преодолении правонарушений среди несовершеннолетних, о создании учреждений по исправлению поведения детей и подростков, совершивших правонарушения или преступления. До этого времени отклонение в поведении у детей рассматривалось как правонарушение «маленьких взрослых» и исправлялось с помощью полицейских мер и физического наказания (Е.А.Горшкова, Р.В.Овчарова). Одно из первых учреждений для заброшенных и порочных, но не преступных детей было открыто во Флоренции (Италия) в середине XVIII в. Со временем подобные учреждения появляются в Великобритании, Франции, Германии, Швейцарии и других странах.

В конце XVIII в. в Швейцарии вначале в Нейгофе, а затем в местечке Станц известным швейцарским педагогом И.Г.Песталоцци было организовано «Учреждение для бедных», где были собраны крестьянские дети из бедных семей и дети-сироты. Собирая этих детей, Песталоцци полагал, что занятие физическим трудом в прядильных и ткацких мастерских, на ферме и параллельное обучение их письму и счету «научит их жить по-человечески» и спасет их от беспризорности и нищенства.

Во Франции в начале XIX в. была создана Меттрейская колония (1839), при которой существовал «Дом отеческого исправления», куда принимали детей с глубокой педагогической запущенностью, с которыми уже не могли справиться родители. Эти дети еще не совершили преступления, но были склонны его совершить. После коррекционной работы с данными детьми, куда входило умственное и физическое развитие, религиозное воспитание, они возвращались в семью, к своим родителям.

В концеXIX в. в департаменте Сена (куда входил и Париж) было открыто «Общество призрения», занимавшееся «нравственно заброшенными» детьми, лишенными родительского присмотра (нищими, бродяжками), потенциальными преступниками («арабами улицы»). Здесь их обследовали по состоянию здоровья, склонностей и способностей. «Вполне испорченных» направляли в пенитенциарные заведения, больных и неспособных - в госпиталь, а педагогически запущенных - в сиротские дома и благотворительные учреждения.

Патронат (покровительство) детей и подростков во Франции возводился в ранг государственной политики и считался важным средством профилактики правонарушений несовершеннолетних. В начале XX в. в законодательном плане устанавливалось общественное патронирование беспризорных детей (детей-подкидышей, нравственно заброшенных, подвергшихся жестокому обращению со стороны родителей).

В Англии в середине XIX в. был принят законодательный акт об исправительных школах, по которому создавались школы-приюты, куда принимали детей по приговору суда (школа-реформаторий) и школы-приюты для беспризорных детей (индустриальные школы). В это же время было создано общество «Союз исправления и призрения», которое занималось помещением беспризорных детей в приюты. Здесь несовершеннолетние получали начальное образование, обучались ремеслу. После выхода из приюта «Союз» заботился о трудоустройстве молодых людей, что было важным фактором в предупреждении и преодолении девиаций в их поведении и профилактике правонарушений.

«Школьный союз оборванцев», созданный лордом Шефсбери, также заботился о малолетних бродяжках и подкидышах, давал им образование и обучал ремеслу. Покровительство (патронат) этих детей осуществлялось через благотворительную деятельность как государства, так и общества.

Во второй половине XIX в. в Англии наряду с образовательно-воспитательным комплексом-колонией для несовершеннолетних Степней-Хаус (1867) врачом Т.Д.Бернардо в Норфольке создается мореходная школа для трудных подростков, где средством профилактики и педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков выступают морская дисциплина и серьезное обучение морскому делу.

В Германии в качестве государственных учреждений для особо трудных детей, педагогически запущенных подростков и правонарушителей существовало учреждение закрытого типа Хагенау в Эльзасе, где находились дети от 8 до 14 лет и юноши от 14 до 21 года. В то же время подростки-правонарушители представляли 1/3 всего контингента, а 2/3 составляли дети, принятые по просьбе родителей или отобранные у них, поскольку они были не в состоянии заниматься их воспитанием. В Хагенау так же, как и в других воспитательных учреждениях Европы, дети работали в мастерских, на ферме, в саду. С ними велась и целенаправленная воспитательно-коррекционная работа. В начале XIX в. в Германии большой популярностью пользовалось учреждение «Суровый дом» (Рауше хаус), созданное писателем и общественным деятелем И. Г. Вихерном. Оно предназначалось для «брошенных» и «испорченных детей». Это учреждение «павильонного типа», т. е. в отдельных домиках размещались небольшие группы детей (семья), руководство которыми осуществляли воспитатели. Учреждение отличалось строгим режимом и жесткой дисциплиной.

В г. Целендорфе размещался «Институт нравственно заброшенных детей Ам-Урбан», созданный еще в 1824 г. Здесь содержались дети 6-16-летнего возраста. Они были разделены на группы (семьи) по 15 человек. В каждой группе - свой воспитатель. В основу коррекционно-профилактической работы в этом воспитательном учреждении были положены принципы: труд, дающий профессиональную выучку и образование; воспитание привычки к правильному гигиеническому образу жизни; воспитание чувства жизнерадостности; эстетическое воспитание.

Итак, система воспитательно-профилактических и коррекционно-реабилитационных учреждений для детей и подростков с отклонениями в развитии и поведении зарождалась как система приютов для несовершеннолетних. Наиболее распространенными типами этих учреждений были детские колонии, поселения, школы-приюты, школы-реформатории, корабли-приюты, детские сообщества и т. д. В качестве ведущих средств предупреждения и коррекции отклоняющегося поведения выступали труд, спорт, ориентация на получение образования и профессии. Наиболее употребимыми приемами воздействия на несовершеннолетних становились доверие, опора на положительное в личности, использование интересных традиций, а также режим, дисциплина, порядок. В отдельных учреждениях процветала палочная дисциплина, унижение личности, карцер. В основе всей системы лежало религиозное воспитание.

Проводниками воспитательных идей и организаторами жизнедеятельности воспитанников выступали консультанты-воспитатели, социальные агенты, ревизоры. Круг их обязанностей был довольно широк: от выявления детей с отклонениями в развитии и поведении, подростков-правонарушителей до целенаправленного воспитательного воздействия, коррекции отношений и условий социальной среды несовершеннолетних.

Воспитательные дома как учреждения для воспитания подкидышей и беспризорных младенцев в России появились еще при ПетреI, но «государственными» учреждениями они стали считаться лишь при Екатерине II. В Москве такой воспитательный дом открылся при попечении И. И. Бецкого в 1763 г., затем они появились в Петербурге и других городах России. В них содержались дети в возрасте от 2 до 14 лет, разделенные на возрастные группы. В начале XIX в. при Гатчинском сиротском воспитательном доме передовыми русскими педагогами П.С.Гурьевым, Е.О.Гугелем, А. Г. Ободовским была открыта школа для малолетних детей, находившихся на патронировании в семьях окрестных жителей, которые порой довольно жестоко с ними обращались. Авторы отмечали, что дети, до того времени грубые, дикие и неопрятные, быстро стали изменяться и с радостью начали посещать школу, но с горем и плачем возвращались из нее к тем людям, которые взяли их к себе единственно из-за денег.

Рост детской безнадзорности и беспризорности в первой половине XIX в. в России вынудил правительство открыть детские приюты как благотворительные учреждения для призрения сирот и беспризорных детей, «оставляемых матерями, идущими на заработки». Руководителем и организатором первых детских приютов в России в системе государственных учреждений стал В.Ф.Одоевский. Он разработал «Положение о детских приютах» и «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами» (1839).

Надзор за детскими приютами осуществляли попечитель (или попечительница), директор, почетный старшина (в функции которого входила забота о материальном обеспечении приюта), смотрительница и ее помощница (как правило, она же и педагог-воспитатель).

В России в воспитательно-исправительные заведения принимались не только малолетние преступники, но и бродяжки, сироты, нравственно заброшенные дети. Наряду с воспитательно-исправительными приютами в России функционировали и «предупредительные» (профилактические) учреждения, детские городки и площадки, «санатории-школы» и др.

Так, в начале XIX в. недалеко от Риги было открыто «Спасательно-воспитательное учреждение», в которое принимались нищенствующие и заброшенные дети, которые еще не совершили правонарушений. Здесь находилось 20-25 воспитанников, которые занимались земледелием, сапожным делом, учились в начальной школе.

В середине XIX в. были открыты воспитательные заведения для нравственно заброшенных детей в Нарве и Ревеле, Мариинский приют в Санкт-Петербурге. Во второй половинеXIX в. в Москве при Симоновом монастыре открылась исправительная школа, которую возглавил в 1870 г. молодой талантливый педагог Н. В. Рукавишников, который сумел так поставить в ней воспитательно-коррекционную работу, что приют стал называться рукавишниковским, а опыт его работы стал достоянием многих воспитательных учреждений России. В 1886 г. появились «Правила» работы воспитательно-исправительных приютов, где в качестве главной задачи определялась организация нравственно-религиозного, умственного и профессионального обучения. Образование воспитанников осуществлялось по программе одноклассных народных училищ. В такие приюты помещались и педагогически запущенные подростки с целью коррекции их поведения и общего развития.

Земские воспитательные приюты для малолетних правонарушителей и педагогически запущенных подростков были открыты в Тамбове и Ярославле. Эти учреждения были предупредительными, в них корректировались недостатки в поведении педагогически запущенных детей. Воспитанники получали начальное образование и религиозное воспитание, обучались ремеслу и овладевали профессией. Согласно Уставу приюта, дети, вышедшие из него, в течение трех лет находились под покровительством приюта, им оказывалась помощь в устройстве на работу.

Особое место в системе коррекционно-реабилитационной работы с детьми и подростками в России занимали детские площадки общества «Детский городок». Основной целью их деятельности была организация полезного времяпровождения детей городских окраин (Москвы, Санкт-Петербурга), коррекционно-профилактическая работа с педагогически запущенными детьми и подростками.

В началеXX столетия в Москве стараниями В. П. Кащенко и С. Н. Крюкова была открыта «школа-санаторий» для трудных детей, исключенных из гимназий, кадетских корпусов, реальных училищ за лень, отсутствие интереса, неспособность к учебе, нежелание ходить в школу. Дети занимались ручным трудом, хозяйственными работами, обучение имело целью приохотить детей к получению знаний, повысить общий уровень умственного развития. Это уникальное воспитательно-коррекционное учреждение оказывало огромную помощь детям, «выпавшим» из нормальной жизни.

Таким образом', анализ опыта работы воспитательных приютов в России для детей и подростков, имеющих отклонения в развитии и поведении, свидетельствует, что в России, так же как и в европейских государствах, сложилась система специальных воспитательных учреждений для педагогически запущенных детей и подростков-правонарушителей. В практике профилактической и коррекционно-реабилитационной работы закладываются основы управления процессом предупреждения и преодоления недостатков в психическом развитии и отклонений в поведении у детей и подростков.

### Становление теоретических основ коррекционно-педагогической деятельности с детьми и подростками

Теоретическое обоснование целенаправленной воспитательной работы с детьми и подростками, имеющими отклонения в развитии и поведении, предупреждение и преодоление педагогической запущенности и правонарушений среди несовершеннолетних, исследование легких или пограничных форм отклонений в психическом развитии ребенка в западноевропейской психолого-педагогической науке происходило на фоне развивающихся философских теорий экзистенциализма и прагматизма, философско-педагогических теорий технократизма и педоцентризма о формировании человеческой личности.

Исследователи утверждали, что внешняя среда является «проявителем» внутренних сил человека и его способностей (Э. Торндайк, Б. Скиннер), а усовершенствование общества осуществляется через усовершенствование каждого отдельного человека, удовлетворяющего свои человеческие потребности (Дж.Дьюи). В то же время то, что заложено в ребенке изначально природой, изменить нельзя, это можно только корректировать (Ст. Холл). Ребенок воспринимается как исследователь окружающего мира, в его опыте аккумулируются знания об окружающем мире (Ж. Пиаже, Дж. Брунер), и главная задача педагога - не мешать ему, а помогать в освоении окружающего мира.

Философско-педагогические теории социализации и адаптации личности (Т.Вильгельм, Э.Дюркгейм, Г.Парсонс) поднимают вопросы о возможностях приспособления человека к ценностям общества, об эффективности освоения им социальных ролей. Адаптация личности рассматривается в качестве ведущей цели массовой школы, где основополагающими идеями выступают индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания ребенка, исследуются причины, приводящие к нарушению адаптивных процессов в школе и обществе.

В Западной Европе в это время активно изучаются вопросы о причинах и условиях, способствующих девиациям в поведении и правонарушениям несовершеннолетних, природа человеческой преступности (Ч.Ламброзо, Э.Кречмер). Указывая на значимую роль социальных факторов в развитии девиаций в поведении, ряд авторов (Э.Дюркгейм, М.Вебер) видят их в различных социальных катаклизмах, техногенных катастрофах. Важную роль в развитии отклоняющегося поведения отводят микросредовым влияниям, делинквентной субкультуре(С. Беккер, А. Коэн). Опираясь на предопределенность биологических, наследственных и социальных факторов в развитии личности несовершеннолетнего правонарушителя, педагогически запущенного подростка, ряд исследователей приходят в выводу, что отклонения в поведении и развитии исправить невозможно, их можно только изучать или корректировать клинически (С.Джеффи, Э.Уилсон). Вместе с тем существуют теории об использовании приемов инверсии (ограниченного вмешательства), стигматизации (социальной отметки и прослеживания «локуса контроля» - перенесения ответственности за результаты действий на внешние обстоятельства). Разрабатывается диагностическая база изучения девиаций поведения и технологий ее преодоления(К. Роджерс, Д. Снайдер, М. Раттер) и др.

В началеXX столетия активно исследуются пограничные формы психического развития детей и подростков, выделяются «субнормальные ученики»(П. Бонкур и Ж.Филипп), куда вошли дети со смягченными формами умственной отсталости и психическим инфантилизмом, низкой обучаемостью. А.Бине и Т.Симон (1911) выделяют группу «псевдонормальных учащихся», куда были включены «отсталые в педагогическом отношении» и соматически больные дети. Л.Фейрфилд (1917) выделяют группу «детей пограничной черты» (со слабо выраженным, но стойким интеллектуальным дефектом; дети, запаздывающие в развитии; соматически ослабленные дети с неустойчивым темпераментом; педагогически запущенные дети и др.).

То есть в западноевропейской психолого-педагогической науке в «педагогическом поле» общей и специальной педагогики наметились ряд проблем и направлений в исследованиях, которые пока не вышли за рамки специальной педагогики, но в то же время не вписываются в сферу ее научных интересов. Такие же тенденции наблюдаются и в российской педагогике, где проблемы недостатков развития и отклонений в поведении детей с сохранным интеллектом начинают волновать как педагогов, так и психологов. Также этими проблемами озабочены дефектологи и врачи-клиницисты, поскольку описание «замедленного темпа развития» или задержка интеллектуального развития не являются показателями патологии, медицинского диагноза.

НачалоXX столетия в России связано с активизацией общественно-педагогического движения, с ростом уровня практической педагогической деятельности, с дифференциацией ранее общих психолого-педагогических и «специальных» направлений научных исследований. Эти тенденции проявились в проведении многочисленных съездов и конгрессов педагогов, психологов, психоневрологов, врачей, естествоиспытателей. Причины этой активности были связаны с известными социально-экономическими и политическими условиями, складывавшимися в России уходящего столетия. Предметом рассмотрения этих съездов стали многие актуальные проблемы реформирования системы народного образования; изменения в содержании обучения и воспитания подрастающего поколения; совершенствования воспитательной работы с различными категориями детей и подростков.

В научно-организаторской деятельности, направленной на развитие психолого-педагогической и дефектологической науки, в начале столетия активное участие принимали известные российские ученые В.М.Бехтерев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, В.П.Кащенко, П. Ф. Каптерев, А. Ф. Лазурский, А. С. Макаренко, А. П. Нечаев, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий и др. Они были не только инициаторами и организаторами проведения съездов и общественно-педагогического движения, но и создателями различных экспериментальных площадок, научных лабораторий, институтов и академий, разработчиками новых педагогических идей и теорий.

В начале века в Петербурге создается первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии (1901).

В 1907 г. в Петербурге были созданы Педагогический и Психоневрологический институты (по инициативе В.М.Бехтерева), в которых предусматривалась подготовка психологически образованных педагогов, врачей и юристов. А в Москве в этом же году создается Педагогическая академия (при участии А.П.Нечаева), главной целью которой была подготовка высококвалифицированных педагогов, экспертов по вопросам народного образования, организаторов воспитательной работы с детьми и подростками.

Проблемы педологии, возрастной и педагогической психологии обсуждались на съездах по педагогической психологии (1906, 1909), экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), на страницах периодической печати. В России стали издаваться журналы «Вестник воспитания», «Русская школа», «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». Был налажен выпуск серии книг по педагогике, возрастной и педагогической психологии наиболее известных зарубежных авторов (Б. Пере, У. Друммонда, А. Чемберлена и др.), издавалась серия книг «Великие педагоги», «Философско-педагогическая библиотека», «Научно-популярная педологическая библиотека» и др.

Однако, несмотря на высокий уровень активности педагогической общественности, научно-организаторскую деятельность российских педагогов, психологов, юристов и врачей, проблемы детской исключительности, вопросы обучения и воспитания дефективных детей оставались недостаточно изучены и освещены в исследовательских работах.

Одним из наиболее активных сторонников защиты и воспитания дефективных детей, педагогически запущенных и социально заброшенных подростков был В. П. Кащенко. Он, по существу, явился основоположником российской дефектологической науки, создателем коррекционной (лечебной) педагогики.

В периодической печати, в отдельных изданиях и публикациях («Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение» (1910), «Дефективные дети в школе» (1911) и др.) В.П.Кащенко разрабатывает вопросы о сущности детской исключительности, обосновывает классификацию дефективных детей, предлагает пути предупреждения и борьбы с причинами недостатков в развитии ребенка, отклонениями в формировании его характера и поведения.

Значимость вклада В. П. Кащенко в разработку проблем коррекционной педагогики неоценима. Уже в своих ранних работах, в выступлениях на психолого-педагогических форумах он отмечает, что все увеличивающаяся преступность детей говорит о том, что на воспитание детей должно быть обращено самое серьезное внимание, а заботы о недоразвитых детях должны лечь на плечи государства.

Как же видится решение проблемы детской дефективности исследователю? Во-первых, необходимо предупреждать появление этого антисоциального события, во-вторых, необходимо устранить нравственную, духовную и физическую беспризорность подрастающих детей, в-третьих, необходимо создавать специальные условия воспитания и обучения всех категорий дефективных детей. Причем при организации помощи детям с дефектами в развитии важно соблюсти принцип дифференциации, так как одни из них требуют только призрения госпитального или семейного, другие -и призрения, и лечения, для третьих необходимы специально организованные воспитание и обучение.

Идея соблюдения принципа дифференциации в работе с различными категориями детей нашла свое отражение и в дифференцированном подходе к выделению предмета научного исследования как в медицинских, так и в психолого-педагогических и специальных работах, посвященных изучению дефективных детей. Дифференцированный подход в научных исследованиях позволил в начале прошлого столетия выделиться и начать самостоятельное развитие российской дефектологической науке, которая на первых этапах своего движения вбирала широкий спектр проблем работы не только с детьми, имеющими ярко выраженные психофизические недостатки (отклонения в сенсорно-двигательном и интеллектуальном развитии: недостатки слуха, зрения, умственная отсталость), но и с детьми, имеющими социальную и педагогическую запущенность, беспризорных детей, детей «умственно бессильных и нравственно опасных», малолетних преступников, тем самым закладывая основы коррекционной педагогики

Процесс создания специальных (вспомогательных) учебно-воспитательных учреждений дал возможность более предметно и глубоко заняться изучением аномальных детей. Ряд научных исследований в медицине, психологии и педагогике (А.С.Грибоедов, Е.К.Грачева, В.П.Кащенко, А. Ф. Лазурский, М. П. Постовская, Н.В.Чехов и др.) со временем довольно четко обозначили границы российской дефектологической науки.

В этом плане наиболее активно разрабатываются вопросы этиологии, морфологии, клиники и психологии умственно отсталых детей (Г.Я.Трошин), публикуются диагностические методики западноевропейских ученых и применяются различные модификации их в исследованиях уровня и тяжести умственной отсталости (Г. И. Россолимо), разрабатываются положения и нормативные документы учреждений для детей с глубокой умственной отсталостью, рекомендации по открытию вспомогательных школ и вспомогательных классов (Е.К.Грачева, А. Н. Грабаров, Е.В.Герье, Н. В. Чехов и др.).

Вместе с тем в России оставались нерешенными ряд проблем, которые были вскрыты в публикациях и выступлениях педагогов, психологов и врачей (Комаров Л.И. К вопросу о воспитании детей, исключенных из учебных заведений; Маляревский И.В. О детях, требующих вспомогательного обучения и воспитания; Скворцов И.П. О воспитании и обучении ненормальных детей вообще). Оставались еще дети с различными нарушениями поведения, трудными чертами характера, обусловленными перенесенными заболеваниями центральной нервной системы или ошибками в воспитании и др.

Все эти наработки, конкретные шаги по изучению, предупреждению, изменению отклонений в развитии и поведении детей, по коррекции их взаимоотношений со средой накапливались, собирались и требовали реального воплощения в жизнь. Но востребованными они оказались лишь в новых социально-экономических условиях существования советского государства в России.

После 1917г. увидели свет многие научные наработки, сделанные учеными и практиками до начала революционных событий, поскольку и отклоняющееся поведение, и подростковая преступность, и необходимость призрения несовершеннолетних, и вопросы подготовки квалифицированных педагогических кадров, могущих работать с этим контингентом, требовали скорейшей реализации. В первые годы советской власти выходят ряд работ: Блонский П. П. О так называемой моральной дефективности (1923); Иорданский Н. Основные вопросы детской среды (1923); Куфаев В. И. Педагогические меры борьбы с правонарушениями несовершеннолетних (1927); Люблинский П. И. Методика социального обследования детства (1928); Мясищев В.Н. Трудные дети и школа (1933); Фортунатов Г. А. Изучение детских коллективов (1925); Чехов Н.В. Трудные дети (1923); Шацкий С. Т. Годы исканий (1924); Смирнов А. А. Дети-дезорганизаторы (1929).

В 20-е гг. XX столетия в молодой российской психолого-педагогической науке наблюдается стремление переосмыслить накопленный опыт, проанализировать сложившуюся теорию и практику работы с дефективными детьми, дать оценку тем или иным педагогическим категориям, психическим процессам и явлениям. Одним из таких примеров является работа П. П. Блонского «О так называемой моральной дефективности», где автор на основе анализа книги Г.Я.Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» пытается выяснить отличительные особенности понятий «умственная дефективность» и «моральная дефективность», сопоставить их проявления у нормальных и аномальных детей. На основе глубокого научно-теоретического анализа П. П. Блонский приходит к выводу, что моральная дефективность не есть своеобразное явление, качественно отличное от других: она лишь симптом некоторой умственной отсталости. В то же время моральная дефективность есть лишь легкая умственная отсталость, т.е., выражаясь технически, не медицински, не клинически, но педагогически, «...это не больной, но педагогически запущенный ребенок». Отсюда, делает вывод П. П. Блонский, «беспризорный ребенок-имморалик - это чаще всего просто педагогически запущенный ребенок, настолько запущенный, что у него еще нет такого умственного развития, которое требуется для осознания социально-моральных отношений и норм, и правильного ориентирования в общежитии».

В научной литературе тех лет можно найти такие понятия, как «дети-дезорганизаторы», «морально дефективные дети», «педагогически и социально запущенные подростки», «трудные в воспитательном отношении дети» и т. д. Некоторые педагоги и психологи пытались выделить их наиболее характерные черты, отмечая у них отвращение к школе, вражду к учителю, отсутствие всякого интереса к содержанию школьной работы, влечение к неорганизованному досугу, интерес к ярким впечатлениям улицы, склонность к азарту, зрелищам и удовлетворению их любыми средствами, неумение и нежелание подчиняться школьному режиму и общим правилам, с демонстративным нарушением их, дезорганизацией общей работы, грубыми, дерзкими и циничными выходками (В.Н.Мясищев, 1933). Вместе с тем некоторые исследователи отмечали, что трудные дети - это те, которые требуют особых приемов обучения и воспитания (Н.В.Чехов, 1923), потому что они не усваивают того, чему учат их или не поддаются воспитательным воздействиям (Г.А.Фортунатов, 1925). Большинство педагогически запущенных, трудновоспитуемых подростков, считали ученые, обособлены, отвержены в школьном коллективе, у них нет товарищей или товарищи такие же дезорганизаторы, как они сами (П. П. Блонский, 1929), постепенно они отчуждаются от школы, ищут вне школы - на улице, на рынке, за городом того, чего не нашли в школе - деятельности, живых впечатлений, выхода своим силам, своей изобретательности (Н.В.Чехов, 1923).

Многие ученые того времени отмечают огромную роль в жизни детей стихийных групп, детских объединений, компаний, групп, образовавшихся для совершения какого-либо действия, банд беспризорных и всякого вида нарушителей (А. С. Залужный, 1930). Детские сообщества свободны, подвижны, находятся в близком соприкосновении с жизнью, они возникают в силу необходимой потребности учиться жить. Тем более что социальная жизнь детей способна достигнуть чрезвычайно высоких форм общения, быть может малодоступных для взрослых людей (С. Т. Шацкий, 1918).

Чтобы организовать эту стихию, результативно оказывать на нее корректирующее воздействие, чтобы добиваться успехов в положительном развитии личности ребенка, в предупреждении дезорганизующих действий подростков, отклоняющегося их поведения, необходимо прежде всего установить взаимную зависимость основных организующих и дезорганизующих поведение человека общественных условий (В.Н.Мясищев, 1933), т.е. вести широкую исследовательскую деятельность, изучать личность ребенка, условия его развития и формирования, изучить его ближайшее окружение, характерные особенности общественной жизни, организующие и дезорганизующие детские коллективы, выяснить положение и роль отдельных личностей в жизни коллектива (Г.А.Фортунатов, 1925).

Ученые неоднократно и настоятельно предупреждали, что воспитательно-коррекционная и профилактическая работа должна вестись педагогами-профессионалами не только в школе, потому что в борьбе за «дисциплину и нравственность» ребенка можно исключить из школы, но тем самым мы ускоряем его нравственное падение. Школу от него мы можем освободить, но освободить от него общество не можем. И там, вне школы, он становится еще вреднее (П. П. Блонский, 1930). Если педагог не выйдет в дальнейшем за пределы чисто школьной учебы с детьми, не охватит их внешкольной жизнью, не организует и не направит ее, он окажется совершенно бессильным в борьбе со своими дезорганизаторами, так как в этом случае он в одно и то же время будет воспитывать ребенка и вместе с тем широко раскрывать двери всякому вредному на него влиянию (А. А. Смирнов, 1929).

Вопросам организации воспитательной работы с беспризорными детьми, детьми-дезорганизаторами, несовершеннолетними правонарушителями огромное внимание в своей педагогической практике уделял А. С. Макаренко. Его опыт работы в колонии и коммуне для несовершеннолетних правонарушителей основан на превентивной педагогике и психологии, профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, методологии коррекционной педагогики.

Отмечая важность социальных условий, роль семьи в воспитании ребенка, А. С. Макаренко обращает внимание и на условия воспитания, складывающиеся в школе. «Неудача в школе, плохие отметки понижают настроение и жизненный тонус воспитанника, хотя внешне это может иметь форму бравады, напускного равнодушия, замкнутости или зубоскальства. Неудачи в школе бывают обычно началом систематической лжи ребят в самых разнообразных ее формах. Такая поза воспитанника противопоставляет его здоровому детскому коллективу, и поэтому она всегда в большей или меньшей степени опасна».

Разработав действенную систему методов и приемов воспитательного воздействия, открыв законы движения детского коллектива, А. С. Макаренко утверждал, что воспитание правонарушителей не является, по существу, какой-то особой задачей, отличающейся от воспитания всех остальных детей. «Человек плох только потому, что он находился в плохой социальной структуре, в плохих условиях. Я был свидетелем множества случаев, - отмечает А.С.Макаренко, - когда тяжелейшие мальчики, которых выгоняли из всех школ, считали дезорганизаторами, поставленные в условия нормального педагогического общества, буквально на другой день становились хорошими, очень талантливыми, способными идти быстро вперед».

Параллельно проблеме трудновоспитуемости исследуются и вопросы неуспеваемости. В середине 20-х гг. в результате опытно-экспериментальной работы И. Борисов выделяет группу детей «с пониженным общим развитием», которые были отграничены от детей-олигофренов и педагогически запущенных подростков (1925). При сопоставлении психофизического состояния «трудных» и неуспевающих в учебе детей с аналогичными данными контрольной группы здоровых, дисциплинированных и хорошо успевающих сверстников Е.М.Захарьян и М.А.Голодко (1928) выявили в первой группе ряд характерных особенностей: явления физической незрелости, плохое общее развитие, узость интересов, заторможенность психических процессов, недоразвитие «этических эмоций», пониженный психический тонус, эгоцентризм, чрезмерную двигательную активность.

В середине 30-х гг. С.И.Федоров (1936) среди пятисот неуспевающих школьников выделил детей с задержкой психического развития, которые отличались слабостью здоровья и физической незрелостью. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками дети с ЗПР отставали от них на 1-2 года в своем развитии, но в то же время их интеллектуальный уровень был выше, чем у детей-олигофренов. Н. И. Озерецкий (1938) установил, что при замедленном темпе развития потенциальные возможности детей намного выше, чем при олигофрении, а их реализация во многом зависит от правильной организации педагогической и воспитательной работы с ними.

Таким образом, исследование показало, что задержка в психическом развитии детей не менее сложное психическое явление, чем умственная отсталость, но отставание в развитии может быть скорректировано в условиях общеобразовательной, а не специальной школы.

Начало 20-х гг. (1921-1925) ознаменовало собой начало формирования системы специальных воспитательных учреждений для трудновоспитуемых и педагогически запущенных подростков и создание сети педагогических учреждений, осуществляющих целенаправленную подготовку кадров для этих воспитательных учреждений. В ведение Народного комиссариата просвещения передаются все учреждения Наркомата социального обеспечения, занимавшиеся воспитанием трудновоспитуемых подростков (детские колонии, трудовые коммуны, институты трудового воспитания). В 1921 г. в Наркомате просвещения вместо сектора социального воспитания создается Главное управление социального воспитания и политехнического образования, а при нем открывается отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних(СПОН).

Вторая половина 20-х гг. (1926-1930) ознаменовалась окончательной ликвидацией беспризорности, изменением социально-экономической ситуации в стране, поиском новых форм воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними. В это время (начало 1927 г.) для обозначения тех групп несовершеннолетних, которые назывались морально-дефективными, нравственно-испорченными, социально заброшенными и др., был предложен общий рабочий термин «трудновоспитуемые дети и подростки», который трактовался как состояние, обусловленное длительным влиянием неблагоприятных для психофизического и социального развития детей условий или отягощением патологической наследственностью, ведущей к количественным накоплениям отклонений в поведении, а затем и к качественным изменениям в характере. Выделялась группа социально трудновоспитуемых детей, куда вошли беспризорные и безнадзорные дети, правонарушители (социально запущенные) и педагогически запущенные подростки. В категорию биогенных трудновоспитуемых вошли дети, имеющие незначительные отклонения психического и физического характера (неврозы, психопатии и др.). Несмотря на нечеткость в определении границ данного явления, из понятия трудновоспитуемости исключались дети, страдающие различными заболеваниями и имеющие выраженные психофизические недостатки (интеллектуального и сенсорно-двигательного характера).

В начале 30-х гг. проблема изучения трудновоспитуемости и необходимость организации работы с несовершеннолетними отодвигается на задний план. Считалось, что по мере строительства социализма в нашей стране проблема социальной и педагогической запущенности сама по себе отомрет. Известное постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936) поставило точку в изучении детей и подростков, в выявлении причин их трудновоспитуемости и социальной запущенности в процессе профессиональной подготовки специалистов для работы с данной категорией детей. В 30-50-е гг. в советской психолого-педагогической науке данная тема оставалась закрытой. Наступил период «умолчания» не только в педагогике и психологии, но и в других областях обществоведческих наук.

Историографический анализ психолого-педагогических исследований 40-50-х гг. свидетельствует о явном спаде количества и качества работ по проблематике трудновоспитуемых детей и подготовке кадров для работы с ними. В это время вопросы предупреждения и преодоления отклоняющегося поведения среди молодежи становятся предметом изучения юристов, криминологов (М.Бирюкова, Д.Горвиц, К.Журдо, В.Пронин и др.), психолого-педагогический аспект данной проблемы исследовался слабо (Т. Н. Агафонов, К. Д. Радина, Е. Ш. Сапожникова и др.).

Период 60-80-х гг. принес с собой значительное изменение ситуации. Проблема трудновоспитуемости и педагогической запущенности, отклоняющегося развития и поведения детей и подростков вызывает интерес у философов, медиков, психологов, юристов, педагогов. В научной литературе выделяется социально-философский аспект (А.С.Богомолов, И. С. Кон, М.И.Несмеянова, С.И.Плаксий и др.). Медицинское направление проблемы исследуют Б.С.Братусь, М. И. Буянов, В.Я.Гиндикин, А.И.Захаров, Д.В.Колесов, А.Е.Личко, И.Ф.Мягков, О.Ф.Найденов, Н.Е.Нешков, Л. П. Николаева, И. Н. Пятницкая и др. Они выявляют зависимость между биологической и социальной предрасположенностью личности к отклоняющемуся поведению, определяют психофизиологические и медико-социальные механизмы девиантного развития индивида, выявляют психопатии и акцентуации характера у педагогически запущенных подростков и трудновоспитуемых детей и влияние их на развитие личности ребенка.

В исследованиях Т.А.Власовой, Г. Ф. Кумариной, Т.В.Егоровой, В. И. Лубовского, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер и др. было отмечено, что у детей сЗПР в структуре интеллектуальной недостаточности преобладают нарушения восприятия, памяти, мышления, темпа психических процессов. Однако их социальная адаптация зависит не столько от уровня интеллекта, сколько от относительной сохранности психомоторики, эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

Криминологическое направление (Г.А.Аванесов, Ю.М.Антонян, А.И.Алексеев, Н.И.Ветров, А.И.Долгова, В.Д.Ермаков, К.Е.Игошев, И.И.Карпец, В.Н.Кудрявцев, Г. М. Миньковский) исследует сущность, причины и условия противоправного поведения несовершеннолетних, определяет формы и методы превентивного воздействия на отклоняющееся поведение детей и подростков-правонарушителей.

Наибольшее распространение получает психолого-педагогическое направление исследования проблемы. М.А.Алемаскин, И. П. Башкатов, С.А.Беличева, Г.Г.Бочкарева, Е.М.Данилин, Н.Н.Верцинская, Ю.В.Гербеев, Л.И.Зюбин, Э. Г. Костяшкин, А. И. Кочетов, Г.П.Медведев, А.И.Островский, Г.М.Потанин, С.А.Расчетина, А. И. Селецкий, А.Е.Тарас, Д.И.Фельдштейн и др. особое внимание уделяли характеристике психолого-педагогических особенностей личности педагогически запущенного подростка, изучению причин и условий отклоняющегося поведения, выявлению уровня глубины и динамики девиантного поведения несовершеннолетних, поиску наиболее эффективных методов и приемов профилактики и педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков.

### Развитие коррекционной педагогики как области педагогического знания

В конце 80-х - начале 90-х гг.XX столетия в связи с кардинальными переменами в социально-политической жизни страны возникла острая необходимость переосмысления всей ситуации, сложившейся в социально-педагогической и образовательной сферах государства. Детальному анализу подверглась и область специального образования. На смену понятию «дефектология» вначале пришло понятие «коррекционная педагогика». Однако научно-теоретическое осмысление этой специфической области педагогического знания, глубокий историографический анализ накопленного опыта (Н.Н.Малофеев, Н.М.Назарова и др.) дали возможность четко обозначить предмет и объект деятельности специальной педагогики.

Термин «коррекционная педагогика» как учебный предмет и самостоятельная область педагогического знания стал использоваться в целях обозначения сферы педагогической помощи обычным детям и подросткам, испытывающим адаптационные трудности в образовательных учреждениях общего назначения. В данном случае понятие «коррекция» относится прежде всего к социальной и образовательной среде общеобразовательной школы, которая дискомфортна для определенного круга детей, испытывающих школьную дезадаптацию, имеющих задержку в общем развитии и девиации в поведении **(Н.** М. Назарова).

В качестве понятия, обозначающего самостоятельную область педагогического знания, термин «коррекционная педагогика» появляется в работах Г. Ф. Кумариной (1988) и определяется как область педагогического знания, предметом которого является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей в освоении соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей.

В середине 90-х гг. понятие «коррекционная педагогика» все чаще используется в области профилактики, психолого-коррекционной и коррекционно-педагогической работы с девиантными подростками, детьми группы риска (А.Д.Гонеев, Р. В. Овчарова, И. А. Невский, Г. М. Потанин и др.). В качестве задач коррекционной педагогики в области предупреждения и преодоления отклонений в развитии и поведении подростков обозначаются задачи своевременного выявления основных дефектов и недостатков в развитии учащихся, в их знаниях, умениях и навыках, поведении, отношении к обществу; установление причин, их вызвавших; нейтрализация и устранение этих причин; адаптация и реабилитация отстающих учащихся.

|  |
| --- |
|  |

Однако еще в начале столетия В. П. Кащенко отмечал, что детская исключительность (не только склонность к правонарушениям, но и исключительность характера, исключительность интеллекта, даже физическая исключительность) в существе своем социальна. Бороться с нею, исцелять, лечить, корригировать ее возможно прежде всего педагогическими мероприятиями, т. е. воздействием не на организм ребенка, а на его социальную сущность. Это не означает игнорирования медико-биологических аспектов, ровно как не умаляет значения совершенствования общественных отношений всей среды, в которой происходит становление и развитие личности.

В любом случае, подчеркивал ученый, учителю приходится иметь дело с различными случаями детской исключительности, со сложными или с более легкими отклонениями от нормы, и работа даже с этой категорией детей будет идти безусловно успешнее, если педагог сможет учесть богатый опыт специальных медико-педагогических учреждений, если он, по мере сил и возможностей, будет учитывать требования коррекционной педагогики». Обосновывая сущность и задачи коррекционной педагогики, В.П.Кащенко отмечал, что возникла она как самостоятельная ветвь общей педагогики, потому что оказалось совершенно неизбежным выделение некоторой вполне определенной категории детей из нормальной народной школы. Коррекционная педагогика строит свою работу на внимательном учете разных типов исключительности, стремится в своих требованиях к ребенку исходить из его индивидуальных интересов, учитывать его индивидуальные силы, в учебно-воспитательном процессе опирается на принцип педоцентризма. Уже в то время «Коррективная педагогика» задумывалась ученым как руководство, как учебное пособие для широкого круга учителей, воспитателей, специалистов-дефектологов, родителей детей с недостатками характера и дефектами в поведении.

Вопросы для самоконтроля

1. Что является предметом исследования коррекционной педагогики?

2. Каковы основные задачи курса коррекционной педагогики?

3. Каково место коррекционной педагогики среди психолого-педагогических наук, как осуществляется их взаимосвязь?

4. Как складывалась история становления и развития коррекционной педагогики в истории развития человеческого общества?

5. Какие направления и ведущие тенденции можно выделить в истории развития коррекционной педагогики как науки?

6. Что такое коррекционно-педагогическая деятельность и в чем ее психолого-педагогическая суть?

7. Каковы основные элементы коррекционно-педагогической деятельности?