

Малофеев Н.Н.

Западная Европа: эволюция отношения общества и государства
к лицам с отклонениями в развитии.

- М.: Издательство «Экзамен», 2003. - 256 с.

В монографии рассматриваются историко-генетические, социокультурные основы становления, оформления и развития специального образования с точки зрения отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии в различные исторические эпохи в разных странах.

Для студентов, преподавателей, ассистентов, научных работников, специализирующихся в области коррекционной педагогики.



Малофеев Николай Николаевич - доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, директор Государственного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики российской Академии образования». Автор нового методологического подхода к сравнительному анализу систем специального образования разных стран мира и периодизации процесса становления и развития системы специального образования в России.

Предисловие

Развитие национальных систем специального образования во все исторические периоды связано с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, уровнем развития дефектологической науки как интегративной области знания на стыке медицины, психологии и педагогики, мировым историко-педагогическим процессом.

До сих пор в отечественной дефектологии изучалась история только отдельных направлений специального образования (сурдопедагогики, тифлопедагогики, олигофренопедагогики, логопедии) и при этом рассматривалась история становления научных взглядов на те или иные формы аномального развития ребенка и способы их психолого-педагогической коррекции (А.Г. Басова, А.Н. Граборов, А.И. Дьячков, Х.С. Замский, В.П. Кащенко, А.И. Скребицкий, Б.А. Феоктистова и др.). Развитие отечественной системы специального образования в целом никогда не было предметом комплексного

анализа, вводящего национальную систему специального образования в контекст мирового процесса

Очевидно, что в новейший период (90-е годы XX в.), который оценивается многими как кризис в развитии отечественной системы специального образования в целом, исследования такого рода становятся исключительно актуальными. Имеющиеся и по сути закончившиеся в 70-х годах историко-педагогические исследования в области отдельных направлений дефектологии не обладают объяснительной силой по отношению к современному кризису и не содержат прогностического потенциала.

История становления и развития отечественной системы специальных образовательных учреждений чрезвычайно коротка и своеобразна. Ее возникновение приходится на дореволюционный период, становление соотносится с периодом крупных социальных потрясений, а окончательное оформление происходит в советский период. Таким образом, история государственной системы специального образования насчитывает чуть более полувека, а в отдельных областях специального обучения (например, обучение детей с задержкой психического развития) лишь 20 - 25 лет. Вместе с тем процесс развития системы был достаточно интенсивным и поступательным по своему характеру. На базе культурно-исторической теории Л.С. Выготского плодотворно разрабатывались теоретические основы специальной психологии и педагогики по разным ее направлениям, развивалась дифференцированная система специального образования. От трех типов учебных заведений для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, действовавших в 30-х годах, система подошла к восьми типам специальных школ (для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, детей с нарушениями интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития) и пятнадцати типам специального обучения (1991). Была организована система дошкольного воспитания и обучения аномальных детей. Все специальные школы, за исключением вспомогательных (для умственно отсталых детей), давали выпускникам цензовое образование, сопоставимое с определенным уровнем общего образования, что делало возможным для них поступление в средние специальные учебные заведения и вузы. Рост количества специальных образовательных учреждений, дифференцированный характер национальной системы специального образования, цензовость специального образования, высокий уровень разработки теоретических основ обучения определенных категорий аномальных детей казались достаточно вескими основаниями для позитивной оценки результативности системы, адекватности и эффективности выбранных направлений ее развития и оптимистического прогноза в целом. Однако и оценки, и прогнозы носили умозрительный характер, так как специальные исследования развития системы специального образования в целом не проводились и не могли проводиться при отсутствии статистических данных о количестве аномальных детей в стране, о проценте охвата нуждающихся детей государственной системой специального образования, закрытости и идеологической маркированности проблемы выявления, учета, воспитания и обучения детей с выраженными отклонениями в разви-

тии, недоступности объективных данных о состоянии систем специального образования за рубежом для проведения сопоставительного анализа.

В 90-е годы под влиянием социально-политических изменений в стране произошел резкий перелом в ценностных ориентациях государства: стали переосмысливаться права человека, права ребенка, права инвалидов; началось освоение обществом новой философии: признание неделимости общества на «полноценных» и «неполноценных», признание единого сообщества, состоящего из разных людей с различными проблемами. Государство провозглашает антидискриминационную политику по отношению к инвалидам. В этом контексте резко изменилась оценка обществом и государством состояния системы специального образования и перспектив ее развития, оно стало характеризоваться как кризисное. Критике подвергались и подвергаются социальная маркировка ребенка с особыми нуждами как «дефективного», аномального; охват системой специального образования лишь части нуждающихся: «выпадение» из нее детей с глубокими нарушениями в развитии; отсутствие специализированной психолого-педагогической помощи детям со слабо выраженными нарушениями; жесткость и безвариативность форм получения специального образования; примат образовательного стандарта над развитием личности ребенка.

Одновременно на федеральном и региональном уровнях начинают возникать инициативы по внедрению в практику нетрадиционных методов психолого-педагогической коррекции, новых форм организации специального обучения, калькирующих современные западные модели обучения детей с нарушениями в развитии.

Кризис возник не в отдельных направлениях обучения тех или иных категорий аномальных детей, а охватил систему в целом, ее организационные и методологические основы. Под сомнение был поставлен достаточно оптимистический прогноз развития национальной системы специального образования, существовавшей до 90-х годов, и результативность ее функционирования. Кризис представлялся столь глубоким, что стратегия его разрешения сводилась к альтернативе: продолжать ли совершенствовать существующую систему специального образования аномальных детей либо, полностью отвергнув сложившуюся систему, перейти к поиску ее принципиально новых основ и организационной структуры, ориентируясь на западные модели.

Как позитивные в прошлом, так и негативные в настоящем оценки состояния системы специального образования по сути остаются субъективными, умозрительными. Для научно обоснованной оценки состояния системы и определения стратегии выхода из кризиса необходим цикл исследований, направленных на изучение системы специального образования в целом и взаимосвязи ее развития с социально-экономическим устройством страны, ценностными ориентациями государства и общества, политикой государства по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования в целом, сравнительный анализ уровня развития отечественной и мировой дефектологической науки как интегративной области знания.

Нам представлялось совершенно необходимым обратиться к рассмотрению историко-генетических и социокультурных основ становления, оформления и развития системы специального образования как института государства. Мы полагали, что нужно начинать не с исследования систем специального образования, а с изучения отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии в различные исторические эпохи в разных странах, отражением чего и являются, по нашему глубокому убеждению, национальные системы специального образования как институты государства.

Выделение отношения к лицам с отклонениями в развитии как объекта исследования обусловило необходимость выхода за рамки традиционных исследований в области истории дефектологии, а также существенного расширения пространственно-временных координат. Потребовалось сравнительное изучение процесса развития отношения к людям с отклонениями в развитии в разных странах мира, начиная с античного периода и до наших дней. Для такого типа исследований основной проблемой становится разработка методологии [9, 13, 39], в данном случае методологии, адекватной изучению процесса становления и изменения отношения к людям с отклонениями в развитии.

При проведении данного типа исследования необходима систематизация и типологизация многообразного исторического материала. Одним из перспективных способов такой систематизации является содержательная периодизация процесса становления и смены отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии в разных странах в разные исторические эпохи. Логика исследования состояла в следующем: в начале исследования периодизация использовалась как наиболее эффективный способ организации исходного исторического материала, далее разработанная периодизация должна была выступить в роли инструмента для выявления общих для разных стран закономерностей процесса развития отношения к аномальным людям. На следующем этапе исследования она должна была сыграть роль системы координат, в которых можно рассмотреть критические точки развития государственных систем специального образования как социокультурные феномены.

Избранный методологический подход позволяет уйти от традиционного сопоставления зарубежных и отечественной системы специального образования по хронологическому принципу, проводить сопоставление систем на содержательном уровне, выявлять историко-генетические и социокультурные основы современных инновационных процессов в области специального образования в России. О том, к каким результатам, выводам и размышлениям привел автора избранный методологический подход, и рассказывает эта книга.

Введение

Специальное образование как самостоятельное направление педагогической науки и практики достаточно молодо, ему менее двухсот лет. Отсчет принято вести от момента появления в Европе в конце XVIII в. первых специальных классов для детей с сенсорными нарушениями. Может быть поэтому авторов, описывавших становление определенных областей дефектологии - сурдопедагогики [6, 7, 24, 25, 26, 41, 53], тифлопедагогики [54, 59, 62, 66], олигофренопедагогики [2, 14, 15, 19, 28, 37, 54] - более всего интересовал отрезок времени с XIX в. до наших дней. Их взгляды в глубокую старину, как правило, бегло скользили по одним и тем же историческим фактам и именам. Исследователи упоминали эпизоды попыток выучить глухого или слепого ребенка, цитировали фрагменты древних законоуложений и констатировали, что до XVIII в. аномальными детьми почти не занимались и, соответственно, этот период малозначим для дефектологии.

Мы не разделяем эту точку зрения, ибо, как писал М. М. Рубинштейн, «то, что было и то, что будет, неразрывно связано с тем, что есть, и вглядываясь вдумчиво в современные педагогические задачи, мы должны отдавать себе ясный отчет, что назревшие вопросы рождены не только данным моментом, они выношены и мотивированы далеким часто очень далеким прошлым, и тот, кто ищет их жизненного правдивого решения, должен попытаться заглянуть в прошлое, стремясь отчетливо уяснить себе, какими условиями порождены и вскормлены эти вопросы, какие решения их были испробованы и т.д. Иначе он неминуемо впадет в ложь неисторичности; он будет решать вопрос с ложной мыслью, что его рассудочные выкладки одни ложатся на чаши весов, а затем в действительности обнаружится, что на сцену немедленно выступают неучтенные им исторические силы, и направят ход событий по совсем иной колее, чем он предполагал» [55, с. 2].

Более обобщенно, лаконично и категорично сформулировал эту мысль Г. Лебон: «Судьбой народа в гораздо большей степени руководят умершие поколения, чем живущие... Столетия за столетиями они творили идеи и чувства и, следовательно, все побудительные причины нашего поведения. Умершие поколения передают нам не только физическую организацию, они внушают нам также свои мысли... Мы несем тяжесть их ошибок, мы получаем награду за их добродетели» [42].

Не во всем соглашаясь с Лебоном, мы признаем, что историческое наследие социокультурных традиций является той реальной силой, которая оказывает влияние на разрешение современных проблем. Наше глубокое убеждение состоит в том, что история специального образования начинается собственно не с первых попыток обучения глухонемого или незрячего ребенка, не с создания первых концепций специального обучения, а с момента общественной рефлексии на людей с грубыми физическими и интеллектуальными нарушениями. Истинным началом истории специального образования является, на наш взгляд, момент осознания властью предрешающими необходимости обучать аномальных детей. Мы убеждены, что это осознание не носит характер озарения, а является целокупным продуктом национальных культурно-исторических традиций, общественного самосознания, морально-

этических установок предшествующих поколений, религиозных догматов, философских идей, развития законодательной практики и самого понятия «права человека». Вот почему для данного исследования греко-римская цивилизация и средневековые представляют реальный интерес.

Для нас очевидно, что философы и педагоги античности, как и гении Ренессанса, могли достичь определенных успехов в обучении неслышащих, незрячих и интеллектуально несостоятельных детей. Однако исторических свидетельств подобных педагогических экспериментов нет. Можно предположить, что столь долгое невнимание к телесно и душевно больным людям со стороны ученых обусловлено морально-нравственной атмосферой прошлых столетий.

Описать этот климат, измерить температуру отношения ординарного большинства к отклоняющемуся от нормы меньшинству представляется необходимым, иначе трудно понять, почему человечество за несколько тысячелетий своего существования относительно недавно пришло к мысли о необходимости призрения, воспитания и обучения детей с отклонениями в умственном и физическом развитии.

Мы сознательно обратились к греко-римской цивилизации и европейскому средневековью, разделяя мнение английского историка А. Дж. Тойнби, считавшего, что «достоинством греко-римской истории является то, что ее мировоззрение скорее вселенское, нежели локальное» [64, с. 22], и что «область греко-римской истории не загромождена и не замутнена избытком информации, позволяя нам видеть за деревьями лес» [64, с. 21]. В соответствии с этим исторический факт отношения античной Спарты к неполноценным детям допустимо рассматривать как общую позицию античной цивилизации; суждение авторитетного для современников античного философа или средневекового богослова о людях с телесными или душевными недугами - как нормативную установку для подвижников в области медицины, педагогики, юриспруденции.

Многовековое негативное восприятие так называемым нормальным, здоровым, ординарным большинством своих телесно и душевно нездоровых, неординарных сограждан зафиксировалось в фольклоре, в феноменах светской и религиозной жизни.

Попытаемся нарисовать феноменологическую картину, позволяющую читателю увидеть историческую ретроспективу отношения западноевропейского общества и государства к слепым, глухим, умственно отсталым, психически больным. Все эти люди на протяжении тысячелетий воспринимались как аномальные. «От того как личность воспринимается, зависит как с ней будут обращаться», пишет Wolfensberger [92], характеризуя положение умственно отсталых в современном мире. Предложив классификацию общественного восприятия социально незначимых групп населения, Wolfensberger доказал, что психические расстройства и умственная отсталость вызывают у большинства населения самые негативные реакции, в том числе страх, эмоциональное отторжение, осмеяние, неприязнь. Внутренняя отрицательная установка «нормальных людей» на «аномальных» и обуславливает дискри-

минацию последних обществом. Bogdan и Viklen [75] характеризуют дискриминацию умственно отсталых как «набор предложений и практических действий, способствующих дифференцированному и неодинаковому отношению к людям из-за очевидных или предполагаемых физических, психических или поведенческих различий» [84, с. 59]. Иными словами, общество, считая отдельных своих членов неполноценными, урезает их гражданские права, ограничивает или затрудняет их повседневную жизнь, исключает из полноценной культурной жизни, деструктивно влияет на их развитие и не только не помогает этим людям реабилитироваться, а исподволь способствует утяжелению их вхождения в социум.

Итак, объектом нашего анализа является история становления и развития отношения «нормальных людей» («полноценного большинства») к «аномальным людям» («неполноценному меньшинству») в контексте развития европейской цивилизации в период с античных времен до наших дней.

Проведенный анализ отечественных и зарубежных литературных источников позволил выявить в хронологии исторических событий «критические точки» - переломные моменты в отношении западноевропейских государств к лицам с отклонениями в развитии и построить содержательную периодизацию данного процесса [А. Г. Басова, 1940, 1984; А. И. Дьячков, 1957, 1961; Х. С. Замский, 1980, 1995; Ю. Канна-бих, 1924; В. П. Кащенко, 1912, 1929, 1992; А. И. Скребицкий, 1903; В. А. Феоктистова, 1973, 1994; F.G. Alexander, S. Selesnick, 1966; W. Bromberg, 1975; L. Kanner, 1964; O. Kolstoe, 1972; J. Patton, J. Payne, Beime-Smith, 1990; H. Feldman, 1970; D. Moorcs, 1987; E. Harms, 1976; R. Scheerenberger, 1982, 1983; Slask, 1985; M. Winser, 1993].

Авторская периодизация охватывает временной отрезок от DC в. до н.э. до наших дней. Выделены пять периодов, условными рубежами которых являются исторические прецеденты существенного изменения отношения к лицам с отклонениями в развитии. Итак, впервые предметом дефектологического исследования становится отношение общества и государства к лицам с нарушениями в развитии, и именно в этом контексте автор предлагает читателю взглянуть на историю специального образования в Западной Европе.

Глава 1 От агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости помощи (IX - VIII вв. до н.э. - XII в.)

В этот период западноевропейская цивилизация, насколько позволяют судить литературные источники (Аристотель; Геродот; Ксенофонт; Тит Ливий; Плутарх; Сенека; Корнелий Тацит; Гай Светоний Транквилл; Фукидид; В.И. Авдеев, А.Г. Бокщанина, Н.Н. Пикус, 1972; А.С. Богомолов, 1985; С.А. Иванов, 1994; К. Куманецкий, 1990; А. Дж. Тойнби, 1995; Ю. Каннабих, 1924; А. И. Скребицкий, 1903; M.Barr, 1913, W. Bromberg, 1975; L. Kanner, 1964; H. Feldman, 1970; M. Steinberg, 1982; L. de Mayse, 1974; M. Winser, 1993; Peet, 1851; и др.), проходит путь от отторжения и агрессии по отноше-

нию к людям с выраженными отклонениями в развитии к первому осознанию властью (монархом) необходимости помощи им, организации учреждений призрения. Об этом свидетельствует хронология важнейших исторических событий данного периода.

Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни (IX-VIII вв. до н. э. - 1198)

IX - VIII вв. до н.э. Закон Ликурга рекомендует умерщвлять физически неполноценных младенцев (Спарта).

451 - 450 гг. до н.э. Первое юридическое упоминание о людях с грубыми физическими и умственными нарушениями. Закон считает их недееспособными (Закон 12 Таблиц).

IV в. до н.э. Медицина считает природу глухоты сверхъестественной, а глухого обреченным на неминуемую смерть (Гиппократ).

III - I вв. до н.э. Закон не различает умалишенных и глухонемых, относя их к одной категории недееспособных, и лишает их гражданских прав (Римское право). Дано философское обоснование неполноценности и ненужности обществу людей с грубыми физическими и умственными недостатками (Платон, Аристотель, Сенека).

130 - 200 гг. В медицине утверждается мнение о невозможности излечения глухоты (Гален).

240-310 гг. Выносится гражданский вердикт: «Глухой для закона мертвый» (император Максимиан).

III - IV вв. Слепые и калеки начинают получать помощь в монастырях.

369 г. Открывается первый хоспис (больница при монастыре) с приютом для психически больных (Кесарея, Византия).

IV - V вв. Зафиксированы факты заботы христианских подвижников об инвалидах: умственно отсталых (Епископ Николай, Ликия), слепых (св. Лимнеус, Сирия).

V в. Глухонемым отказано в святых таинствах как еретикам. Провозглашена невозможность учить глухонемого (Блаженный Августин). В Византии получает развитие феномен юродства, православие занимает по отношению к одержимым нейтральную позицию.

533 г. Кодифицировано Римское право. Кодекс содержит классификацию инвалидов, признает право глухонемых на частную собственность, но запрещает им быть завещателем (Юстиниан I, Византия).

692 г. Трульский Собор предписывает православным строго наказывать юродивых по примеру наказания истинно бесноватых.

805 г. Указ, запрещающий убивать людей, подозреваемых в одержимости бесом (Карл Великий).

XI - XIII вв. В результате крестовых походов европейцы знакомятся с арабской и античной медициной. Приток иноверцев в города Средиземноморья делает их жителей более терпимыми к «инаковыглядыщим» и «инакомыслящим» людям.

1198г. Открывается первый приют для взрослых слепых (баварский Кюрфюрст).

Античная цивилизация и судьба человека с отклонениями в развитии

Указать истинное число людей с выраженными нарушениями в умственном и физическом развитии в древнем мире крайне сложно, однако можно предположить, что их было не меньше, а возможно, и значительно больше, чем в наши дни. Тем не менее несмотря на свою относительную многочисленность, эти люди на протяжении тысячелетий воспринимались обществом как неполноценное меньшинство. К человеку с выраженным физическим или психическим недостатком во все исторические эпохи относились с предубеждением не только потому, что инвалид не мог участвовать в социальной жизни, но и потому, что у здорового человека он вызывал мистический страх.

Объективно определить численность той или иной категории лиц с аномалиями умственного или физического развития невозможно даже приблизительно еще и потому, что вплоть до XVIII столетия различали только категории сумасшедших, слепых и глухих (глухонемых). Не только обыватели, но и врачи, юристы, философы относили к одной популяции как людей с физическими дефектами (глухих, карликов, калек) так и тех, кто страдал выраженными интеллектуальными нарушениями или психическими заболеваниями.

Очевидно, что общественное внимание фокусировалось на дефектах, явно отличающих их носителя от большинства окружающих. Именно об этих людях идет речь в исторических документах, литературных источниках, античных и средневековых законодательных актах.

Первым документальным свидетельством интереса к людям с увечьями, инвалидам принято считать египетский папирус Ebers (1550 г. до н.э.), который, по мнению египтологов, базируется на еще более древней рукописи времен врача Имхотепа (3000 г. до н.э.) [70]. Ebers включает перечень древнейших рецептов, врачебных советов, магических целебных заклинаний. В папирусе есть косвенные упоминания об умственной отсталости, рассуждения об эпилепсии, он также содержит первое документированное упоминание о глухоте [83]. Примечательно, что египтян интересовали не только причины болезни и способы ее лечения, но и заботило социальное самочувствие инвалидов. В городе Кармаке жрецы обучали слепых музыке, пению, массажу, привлекали к участию в культовых церемониях. В отдельные исторические периоды слепые составляли основную массу придворных поэтов и музыкантов [83]. Умственно отсталые дети находились под защитой бога Озириса и его жрецов, тогда как глухие не являлись объектом внимания [70,83].

В античном мире человеческая жизнь, особенно жизнь ребенка, не представлялась ценной сама по себе. Греки и римляне разделяли убеждение в том, что жизнеспособность государства является производной от физической силы его граждан и исповедовали культ военного искусства, физического здоровья и тела. Гражданин (греч. *polites*; лат. *civis*) обладал совокупностью политических, имущественных и иных прав и обязанностей в соответствии с греческими и римскими законами.

Условия жизни детерминировали концепцию общественно-государственного воспитания: дети считались собственностью государства, а не родителей. Численность полноправных граждан в полисах строго регулировалась законом или фактически (например, в Римской империи подобный статус имело не более 10% от всех жителей римских колоний и метрополии), причем гражданские права напрямую связывались с ношением оружия, в силу чего инвалиды детства в принципе не могли претендовать на статус гражданина и являлись абсолютно бесправными [23, 30].

В древнегреческой педагогической практике традиционно различают две альтернативных базовых модели - спартанскую и афинскую. Первая отвечала идеалам тоталитарного военизированного общества, вторая являлась частью системы политического воспитания в контексте Афинской демократии. Но несмотря на явные различия в социально-политических условиях жизни Афин и Спарты, а также несовпадения педагогических идеалов, оба полиса, согласно литературным данным, занимали близкие позиции в отношении детей-инвалидов [30, 60].

Забываясь о прочности государства, античное законодательство предписывало выявлять физически неполноценных детей в момент рождения и отделять их от здоровых. В худшем случае эти обездоленные уничтожались, в лучшем - оставались на произвол судьбы. Незаинтересованность, невнимание человечества к рассматриваемой проблеме подтверждается и практическим отсутствием исторических свидетельств. Примечательно, что вопрос о судьбах аномальных людей становится общественно значимым лишь в тоталитарных государствах, провозглашающих идею «полезности» граждан. Об этом свидетельствует древнегреческий полис Спарты (IX - VIII в. до н.э.), возведший заботу о «физической полноценности» граждан в догму.

Располагая единственным историческим фактом, мы тем не менее можем использовать его в нашем исследовании как серьезный аргумент, так как он зафиксирован Плутархом в «Ликурге и Нуме Помпилии» [51]. Ценность свидетельства подтверждается двумя обстоятельствами. Во-первых, царь Спарты Ликург (IX - VIII в. до н.э.) - легендарный законодатель античной Греции, и можно предположить, что его суровый взгляд на детское уродство разделялся всем античным миром. Во-вторых, сам Плутарх (ок. 45 - ок. 127) в истории мировой культуры фигура исключительная; его «Жизнеописания» были популярны и при жизни автора, и в средневековье, когда большинство греческих и римских трактатов подвергалось остракизму, и в эпохи Возрождения и Просвещения. Вот что он пишет о спартанцах: «Воспитание ребенка не зависело от воли отца, - он приносил его в «лесху», место, где сидели старейшие члены филы, которые осматривали ребенка. Если он оказывался крепким и здоровым, его отдавали кормить отцу..., но слабых и уродливых детей кидали в пропасть возле Тайгета. В их глазах жизнь новорожденного была также бесполезна ему самому, как и государству, если он был слаб, хил телом при самом рождении, вследствие чего женщины для испытания здоровья новорожденного мыли его не в воде, а в вине, - говорят, что эпилептики и вообще болезненные дети от крепкого вина погибают, здоровые становятся

от него еще более крепкими и сильными» [51, с. 108]. По достижении семилетнего возраста ребенок у родителей отбирался и получал дальнейшее обучение по государственной программе [23, 30]. Глухонемые в Спарте также не пользовались юридическими правами и умерщвлялись [7, 41, 77, 85].

Подобное вычленение «неполноценных» детей, видимо, осуществлялось не только в Спарте, но и, отличаясь организационно и технологически, было нормой для Древней Греции на протяжении столетий. Во всяком случае Платон (427 - 347 до н.э.) по евгеническим соображениям, а Аристотель (384 - 322 до н.э.) по экономическим одобряли опыт Спарты [10, 23, 30]. «Пусть в силе будет тот закон, - писал Аристотель, - что ни одного калеки ребенка кормить не следует» [24, с. 7]. Несмотря на то что римляне считали семью, а не государство основным институтом социализации, отношение к телесно неполноценным детям в империи мало отличалось от эллинского. По закону только глава семьи, отец, являлся римским гражданином; он обладал всеми правами, распоряжаясь жизнью и смертью всех членов семьи [82]. Отец с его абсолютной властью имел право отвергнуть ребенка в момент рождения, убить его, изувечить, изгнать или продать. Ребенка, не достигшего трехлетнего возраста и могущего стать бременем для общества, отец бросал в Тибр [77].

Правда, подобные обычаи не всегда исполнялись строго. Литературные источники содержат упоминания о больных или увечных детях, внебрачных сыновьях, т.е. тех, кто мог быть оставлен на произвол судьбы, но не подвергся такой участи. Со временем в Греции и Риме вводятся ограничения на детоубийство, а в некоторых городах и на право родителей убивать новорожденных; иногда для такой акции требовалось получить одобрение пяти соседей; часто запрещалось убивать родившихся первыми младенцев мужского пола; в Фивах детоубийство было запрещено законом. С созданием Империи (ок. 30 г. до н.э.) характер законодательства меняется и полномочия отца постепенно сокращаются. Теперь нежеланных младенцев оставляли у основания колонны Лактании, а отвечал за спасение найденных здесь детей и обеспечивал их кормилицами город [86,87].

Философ Сенека (ок. 4 до н.э. - 65 н.э.) утверждал: «Мы убиваем уродов и топим детей, которые рождаются на свет хилыми и обезображенными. Мы поступаем так не из-за гнева и досады, а руководствуясь правилами разума: отделять негодное от здорового» [28]. Позиция Сенеки типична для гражданина военного государства, коим являлась Римская империя. Ее идеалом был воин; совершеннолетие римского юноши означало его способность нести армейскую службу. Естественно, что воспитание ребенка по преимуществу было направлено на физическое совершенство и военную подготовку. С точки зрения Римского государства и гражданина ребенок-инвалид, даже принадлежавший к высшему сословию, был неполноценным и ненужным.

Во II в. н.э. полномочия отца ограничивались правом бросить своего ребенка на произвол судьбы, но к III в. такой поступок уже считался равносильным убийству. По предположению Э. Гиббона [97], большое число подкидышей спасли первохристиане, которые крестили найденных, воспитывали

вали и заботились о них. Уникальна позиция императора Константина, предложившего оказывать финансовую помощь семьям, которые по бедности могли бы отказаться от своих новорожденных или убить их [91]. К сожалению, это гуманное предложение не нашло последователей в течение последующих полутора тысяч лет.

Отношение к детям-калекам, выжившим в результате благоприятных обстоятельств или хорошего родительского ухода, а таких, согласно историческим свидетельствам, все же было немало, оказывалось подчас терпимым. Мы объясняем это тем, что дети-уроды представляли в глазах окружающих известную экономическую ценность. Многих слепых мальчиков в Риме учили нищенствовать или продавали как гребцов, слепые девочки становились проститутками. Умственно отсталых людей продавали как рабов, использовали в качестве гребцов, а иногда специально калечили, чтобы вызвать больше жалости и сочувствия и увеличить их ценность как объектов благотворительности. Зачастую аномальные люди использовались в Риме для развлечения; богатые семьи держали умственно отсталых в качестве шутов. Так, Сенека, бывший в одно время учителем Нерона, упоминает о слепом слабоумном (*fatua*), принадлежащем императрице. Ко II в. содержание в доме людей с уродствами для развлечения приобретает у римлян все большую популярность. В городе существовал даже специальный рынок, где можно было купить безногих, безруких или трехглазых людей, гигантов, карликов или гермафродитов [58, 91].

Правда, у многих римлян инвалиды вызывали неприязнь и антипатию. Так, император Август, по свидетельству Светония Транквилла, питал отвращение к карликам и калекам, считая их предвестниками неудач. Тем не менее имя императора [58] Августа занимает почетное место в истории специального образования, так как он в отличие от Юлия Цезаря, не пожелавшего заботиться об инвалиде, взял на себя ответственность за глухого Квентуса Педиуса, которого учили рисовать. Это упоминание является первым в истории цивилизации достоверным свидетельством попытки учить глухого человека.

В нашей системе доказательств важным свидетельством бесправного положения лиц с отклонениями в развитии в античном мире можно считать судьбы инвалидов, оставивших свой след в истории и культуре человечества. Самый тщательный отбор позволяет назвать только три имени - Гомер, Дидим Слепой и Эзоп. Показательно, что в анналах эллинской и римской цивилизаций сотни тысяч инвалидов остались безвестными и безымянными. Уже один этот факт является достаточно сильным аргументом в пользу гипотезы о социальном неравенстве инвалидов детства, о невыносимом положении лиц с отклонением в развитии в античном обществе, об их исключении из него как «инаких». Практически никто не смог вырваться из круга презируемого меньшинства [66, 72,85].

Однако вернемся к перечисленным счастливым исключениям. О жизни поэта классической древности Гомера не сохранилось никаких достоверных свидетельств. Потомков интересовало его литературное наследие, авторство

и в меньшей мере биография. Принято считать, что Гомер жил в VIII в. до н.э., а изображать его принято в виде слепого старца. Невозможно сказать, в каком возрасте поэт потерял зрение. Однако, памятуя о том, что в Египте, Китае, Элладе существовали музыкальные и поэтические школы, где незрячих учили исполнительскому мастерству и стихосложению, можно допустить, что Гомер ослеп достаточно рано [60].

История жизни другого литератора античных времен - баснописца Эзопа также полна легендарных подробностей. Калека, попавший в рабство и отпущенный на волю, был послан в Дельфы, где и погиб, сброшенный рассерженной толпой со скалы. Приняв приведенные эпизоды за реальные факты, мы можем констатировать верность нашей гипотезы об отношении античного общества к инвалидам:

Эзоп сумел преодолеть все превратности судьбы, подняться над толпой, но в итоге тем не менее оказался ее жертвой то ли по воле рока, то ли по законам Ликурга [60].

Третий исторический персонаж - Дидим Слепой - фигура менее мифологическая. Известно, что он жил в IV в. в Александрии и умер в 398 г. Дидим потерял зрение будучи пятилетним, но овладел грамотой (с помощью объемных деревянных букв), получил образование, а впоследствии стал автором ряда философских трактатов и последователем еретического учения Оригена, ортодоксального теолога, осужденного официальной церковью [60].

Иногда исследователи [59, 66] расширяют приведенный список «великих слепых», за счет включения в него имен одного-двух государственных деятелей античности. Речь идет о знаменитых людях прошлого, вошедших в историю под прозвищами, указывающими на их физические недостатки, например, Аппий Клавдий Слепой (Caecus). Однако отнесение к категории «незрячих» людей как с врожденной, так и с приобретенной в зрелом возрасте потерей зрения в данном контексте неправомерно. Ибо именно в зависимости от времени возникновения нарушения зрения, они попадали либо в «неполноценное меньшинство» (ситуация врожденного дефекта), либо оставались полноправными членами «полноценного большинства». Так, Аппий Слепой (IV - III в. до н.э.) - патриций, консул, диктатор Рима ослеп и получил свое прозвище, находясь в зените своей карьеры [60].

Как свидетельствуют литературные источники, на протяжении многих столетий слепые жили преимущественно за счет подаяний, более того, составляли своего рода касту среди нищенствующих странников. Слепота (врожденная или приобретенная) не мешала незрячему общаться с окружающими, воспринимать «слово Божье», но делала человека очевидно беззащитным в глазах окружающих. Вплоть до XIX в. слова «слепец» и «нищий» осознавались европейцами как синонимы, и естественной общественной реакцией долгое время оставались милостыня и призрение [59, 66, 91]. Будучи, как правило, законопослушными, люди с глубокими нарушениями зрения не вызывали агрессивного отношения к себе со стороны окружающих и являлись в этом плане исключением. Что касается глухонемых, то с античных времен законом отрицалась их дееспособность, а в средние века их положение

ние даже усугубилось. Католическая церковь трактовала глухоту как Божье наказание, что предопределяло изоляцию глухого ребенка с момента рождения от общества [6, 7, 34].

Отношение западноевропейцев к умственно отсталым закреплено в термине «идиот» (от греч. idiotos - невежда; лицо, не принимающее участие в общественной жизни), который вплоть до XVIII в. использовался для обозначения лиц с любым уровнем интеллектуального нарушения - от незначительного до выраженного. Можно видеть, что определение включает две социально-значимые характеристики: с одной стороны «идиот»- это человек, не обладающий знанием, умом, с другой - исключенный из нормальной жизни. Таким образом, вопрос о необходимости и целесообразности обучения «идиота» неуместен. (Не случайно первые попытки воспитания и обучения умственно отсталых детей будут предприняты во Франции в контексте нового осознания прав человека, являясь ответной реакцией на провозглашенные Конвентом идеалы всеобщего равенства).

Античное и средневековое законодательство о правах инвалидов

Анализ античных и еще более ранних законоуложений показывает, что на протяжении тысячелетий закон воспринимал людей с грубыми физическими и умственными недостатками как неполноценных граждан и защищал от них общество. Формально первым законом, предписывающим правила в отношениях с увечными, можно считать Ветхий Завет: «Не злословь глухого, и перед слепым не клади ничего, чтобы преткнуться ему, бойся Бога твоего.» (Левит 19:14). Вместе с тем в том же Левите сказано: «Никто, у кого на теле есть недостаток, не должен приступать - ни слепый, ни хромый, ни уродливый.» (21:18). «Ни один человек из семени Аарона священника, у которого на теле есть недостаток, не должен приступать, чтобы приносить жертвы Господу; недостаток на нем, поэтому не должен он приступать, чтобы приносить хлеб Богу своему...» (21:21).

Трудно сказать, какая из Библейских заповедей соблюдалась неукоснительнее - терпимость к инвалиду или недопущение его к таинствам. Исторический опыт показывает, что религиозные запреты в отношении инвалидов исполнялись строже, чем рекомендации проявлять милосердие к ним.

«Древние правовые обычаи, в значительной степени основывавшиеся на религии, были в VII в. до н.э. заменены расширенными и кодифицированными правовыми нормами, которые заложили основу для господствующего положения закона как позитивного Права по сравнению с обычаем и естественной справедливостью.» [60, с. 453]. Законы греческих полисов не упоминают лиц с умственными и физическими недостатками, эллины искали не юридические, а медицинские решения проблем увечности.

Древнейшая письменная фиксация Римского права так называемые Законы 12 Таблиц (451 - 450 до н.э.) - свидетельствует о внимании их составителей к вопросам семейного, наследственного и соседского права [22]. Составителей Таблиц можно считать первыми юристами, упомянувшими о наличии в обществе людей с грубыми физическими и умственными недостатками. Их не интересовала природа и причины неполноценности; их забо-

тило судебное подтверждение факта физической или душевной ненормальности, установление возможных негативных для общества последствий. Так, закон защищал от психически больных общественную и частную собственность. Рожденных глухими, но способных говорить, предписывалось считать лицами, могущими выполнять свои обязанности по закону; глухие от рождения и не умеющие говорить были признаны недееспособными и сведены в один класс с сумасшедшими и младенцами, которые не могли выполнить от своего имени ни одного юридического действия. Законодательство не делало различий между глухонемыми, идиотами и сумасшедшими, приравнивая первых к людям, лишенным рассудка, вследствие чего все они не имели юридических прав [7, 24, 53, 89]. Умственно отсталых (*mente capti*) считали неполноценными и назначали им опекунов. Римские судьи ввели в юридическую практику институт опекунов, ставший образцом для выработки последующего законодательства относительно психически и физически неполноценных людей [60, 89].

Эти юридические нормы существовали много веков. Так, император Максимиан (240- 310) лишал юридической силы все распоряжения глухонемых. По его закону завещание полагалось формулировать устно или письменно, поэтому не умеющий писать или говорить глухой считался законом мертвым и, соответственно, бесправным [7, 24, 53, 91].

Вряд ли возможно обвинить античное законодательство в формальной или небрежной проработке нормативных актов в части, касающейся прав лиц с грубыми физическими или умственными недостатками. Даже исходя из признания естественного права равенства человеческого бытия, запрещавшего неравное обращение к свободному и несвободному, Закон «не видел» аномальных людей, так как являлся проекцией отношения к этой части населения императора и сената, по мнению которых инвалиды и рабы не являлись и не могли являться полноценными гражданами империи.

Византийский император Юстиниан I (ок. 482 ? - 565) кодифицировал Римское право. Фрагменты множества предшествующих римских законов и эдиктов были сведены в многотомное законоуложение *Corpus Juris Civilis* (гражданское право). Юстиниан не внес почти никаких изменений в закон, относящийся к инвалидам, а лишь систематизировал древние эдикты, касающиеся психических дефектов (*mente capti, fatui*), глухих, немых и подверженных неизлечимым болезням людей (*cura debilium*). Благодаря повышенному вниманию западноевропейцев (короны, церкви, знати, суда) к праву наследования, эта часть гражданского законодательства отличалась значительной детализацией. Обостренный и понятный интерес общества к процедуре оформления завещания обусловил включение в новый закон более широких и конкретных рекомендаций о правах лиц с отклонениями в развитии. Так, закон признавал частную собственность глухонемых, но лишал их права делать завещание, исключение делалось только для лиц, поздно потерявших слух и речь, при условии, что они могли выразить свою волю письменно. Кодекс Юстиниана впервые встал на защиту права незрячего в части составления им завещания. «Желая охранить лишенных зрения от обмана, закон этот

предписывал, чтобы составляя завещание, они заявляли свою последнюю волю в присутствии не менее семи свидетелей и нотариуса, записывающего слова завещателя. В местностях, где нет нотариуса, приглашался восьмой свидетель, исполняющий его обязанности. Подписанное слепым завещание слепой отдавал на хранение одному из свидетелей по своему выбору. Позднейшие западноевропейские законодательства, развившиеся на основе Римского права, сохранили главное положение относительно числа свидетелей... Они касались еще грамотности и неграмотности слепого завещателя, числа лиц, удостоверяющих своей подписью его подпись...» [59, с. 698].

Кодекс Юстиниана чрезвычайно подробно классифицировал недееспособных людей, уточняя, в каких случаях и как суду следует ограничивать их права. Например, лунатики и идиоты признавались неспособными заключить брачный контракт; согласия душевнобольного отца не требовалось при жеманстве его детей; человеку, имеющему невменяемых потомков, позволялось для наследования заменять их другими лицами. В кодексе было определено пять классов глухоты: от тех, кто не слышал, но мог говорить, до тех, кто не мог ни слышать, ни говорить [28, 34, 91].

Дети-инвалиды в античном и средневековом мире подвергались узаконенной дискриминации и вне зависимости от сословной принадлежности их родителей причислялись к «неполноценной» части населения не только общественным мнением, но и по закону.

Кодифицированное Юстинианом Римское право, почти без изменения воспринятое в VI в. вестготами и франками, явилось основой законодательства большинства европейских стран [60]. В силу этого обстоятельства в государствах, где превалировало гражданское право, юридический статус людей-инвалидов не пересматривался с VI в. до середины XVIII столетия.

На протяжении полутора тысячелетий в Европе происходили кардинальные изменения: создавались и рушились империи, возникла и получила распространение новая религия, видоизменялось государственное устройство, менялся уклад жизни, развивалась научная мысль; европейское же законодательство неизменно следовало античному пониманию прав, а точнее, бесправия глухих, слепых и умалишенных людей.

Взгляд античной медицины и философии на природу нарушений слуха и зрения

Дошедшие до наших дней древнеегипетские папирусы рассказывают о попытках врачевания глухоты и слепоты. Врачи древности, исходя из религиозно-мистической природы человеческих недугов, лечили их по преимуществу с помощью заговоров и магических действий [91].

Античная медицина не могла обойти вниманием физические и психические недуги. Основатель научной медицины Гиппократ (ок. 460 - ок. 370 до н.э.) впервые предложил не религиозно-мистическое, а рациональное объяснение причин возникновения болезней; он активно пытался лечить эпилепсию, слабоумие, нарушения зрения и слуха. Невозможность излечения врожденной глухонемой, загадочность причин, ее порождающих, привели Гип-

пократа к мысли о сверхъестественной природе глухоты [78, 90, 91]. Идея о взаимосвязи речи и слуха навела великого врача на мысль о том, что человек, лишенный слуха от рождения, обречен быть немым. Это заблуждение разделял и Аристотель (384 - 322 гг. до н.э.), считавший, что звук является проводником мысли, и орган звука есть важный орган познания. По мнению Аристотеля, глухонемой, лишенный одного из органов чувств, не способен к развитию [4, 5].

Можно считать историческим казусом то, что гений античности, положивший начало эры «медицины Гиппократата», на многие столетия преградил путь попыткам врачей и педагогов преодолеть глухонемому своим утверждением о сверхъестественности ее природы.

В античном мире медицина тесно переплеталась с философией, и врачебные рекомендации базировались на современных им философских постулатах. По Аристотелю, потеря человеком одного из чувств неизбежно приводит к ограничению чувственного опыта и к потере какого-то знания. Из трех важнейших чувств (обоняние, слух и зрение) философ считал зрение наиболее ценным в обеспечении жизненных потребностей, а слух - более важным для развития интеллекта. Слепота - недуг более серьезный, но менее влияющий на умственное развитие, чем глухота, в силу чего слепые от рождения умнее глухих от рождения. Утверждая, что из всех чувств именно слух вносит наибольший вклад в умственное развитие, Аристотель охарактеризовал глухих людей как «необучаемых, бесчувственных и неспособных рассуждать, ничем не лучше животных» (Me. Gann, 1888-1891, с. 18). С другой стороны, Аристотель считал, что слепые люди обладают таким же интеллектом, как зрячие. Авторитетное мнение философа и очевидная для окружающих природа глазных повреждений способствовали тому, что слепые, в отличие от глухонемых, пользовались в обществе большей поддержкой и сочувствием.

Оценка Гиппократом и Аристотелем статуса и умственных способностей глухих являлась, считает М. Winzer [91], мощной преградой на пути попыток их обучения в течение двух тысяч лет, и мы разделяем мнение известного канадского специалиста в области истории специального образования. Действительно, медики и философы средневековья следовали за Аристотелем в понимании божественного порождения речи и важности слуха как обязательного условия ее возникновения. Таким образом, суждения великих о том, что учить глухонемых невозможно в принципе, пагубно повлияли как на общественное мнение, так и на педагогическую практику.

Христианство: новый взгляд на людей с отклонениями в развитии

В эпоху императора Августа (63 до н.э. - 14 н.э.) в недрах находящегося в зените своего могущества греко-римского мира возникает иное мирозерцание и иное жизнепонимание - рождается христианство. Новая религия произвела радикальную переоценку всех ценностей, в том числе моральных, рассматривая земной мир, земные интересы, человеческое тело как злое и греховное начало, противопоставляя им небесный мир, духовные интересы и

душу. Не фиксируя внимания на теологических и философских различиях греко-римских верований и христианства, выделим лишь один, принципиально важный для нашего исследования аспект. Эллины считали здоровье и силу одним из важнейших благ, христиане оценивали их как суету и тлен. Место греческого идеала «великой объемлющей души, радостно вззирающей сияющими глазами на чувственно эмпирический мир, ценивший мужество, смелость, дерзание» занимает идеал смирения, погружения души в Бога, отказ от собственного «Я» [55, с. 76].

Учитывая, что новая вера (официальной религией священного Рима в 312 г. было провозглашено христианство) должна была изменить общественную мораль, следует рассмотреть этот аспект в нашем исследовании, так как вплоть до XX в. положение интересующей нас части населения определялось в значительной мере отношением к ней церкви.

«Необходимо помнить, - утверждает С. С. Аверинцев, - что христианство было по своей сути сугубо «педагогическим» движением, некоей морально-религиозной школой человечества; его некогда грандиозная социальная утопия непонятна без веры в неограниченную «перевоспитуемость» людей, в возможность радикально пересоздать их изнутри» [1, с. 233]. К сожалению, нравственные уроки милосердия к аномальным людям в «морально-религиозной школе» плохо усваивались как обывателями, так и главными политическими фигурами (императорами, удельными князьями, епископами, представителями городских властей) средневековья. Позицию, которую занимало подавляющее большинство европейского населения по отношению к инвалидам, можно считать недоброжелательной. Причиной тому служило убеждение в сверхъестественной природе сумасшествия, глухоты, врожденных уродств. Ранние христиане считали описываемые недуги Божьим наказанием, налагаемым за собственные или родительские грехи. Глухие находились «под действием особого проклятия Господа» [90, с. 97], сумасшествие считалось божественным наказанием, а слепота - «одним из тех инструментов, которыми мистическое Провидение решило покарать человека» [91, с. 16].

Во времена раннего христианства по-видимому только церковь уделяла внимание калекам, увечным и слабоумным. Важную роль в их судьбах сыграли монастыри, число которых в Европе IV - VI вв. быстро увеличивалось. Многие европейцы в период коллапса римской государственности пытались достичь морального совершенства через монашескую аскезу. В VII в. на континенте преобладали закрытые монастыри, где подчас находили приют и люди с физическими или психическими недостатками.

Не вызывает сомнения, что число таких «участливых» было крайне невелико. Так, история становления психиатрической помощи располагает на этот счет одним единственным фактом. Ю. Каннабих [34] указывает, что в Кесарее (Византия) в 369 г. была открыта больница Базилиас, включавшая приют для старцев, сирот, нищих и странников, предполагая, что среди пациентов приюта находились душевнобольные, для которых, вероятно, было устроено специальное отделение.

В исследованиях Ван" (73), Winzer [91] деятельность хосписа (монастырской больницы) в Кесарее комментируется иначе. По мнению этих исследователей, кесарийский епископ Базиль, в отличие от других кураторов монастырей, допускал размещение в подвластных ему учреждениях не только слепых, но и людей с другими недугами. Опекаемых объединяли в группы по характеру нарушения и поселяли отдельно, но собирали вместе для участия в монастырских работах и молитвах [34, 91].

Нельзя сказать, что приведенные авторские позиции противоречат друг другу. Они, скорее, выбирают из единственного документального источника крайне скупые свидетельства о том, что в Базилесе (хосписе, основанном епископом Базилем) могли рассчитывать на помощь как слепые, так и люди с другими физическими или психическими нарушениями. По нашему мнению, различная интерпретация одного и того же факта говорит прежде всего о том, что капподакийские правила являлись исключением из традиционного уклада жизни европейских монастырей.

«Начиная приблизительно с III в., все припадочные, эпилептики, истерики, страдающие хореей подвергались так называемым экзорцизмам, т.е. заклинательным обрядам, практиковавшимся в монастырях, причем образовалась даже особая категория специалистов этого рода, к которым привозили больных» [34, с. 59]. Ряд монашеских орденов — александрианцы, бенедиктинцы, госпитальеры, иоанниты — специально занимались медициной и со временем накопили определенный опыт ухода за больными.

Согласно легенде, в IV в. творил свои благодеяния епископ г. Мирры (южная Турция) Николай, заботившийся в частности о слабоумных, за что впоследствии был признан покровителем умственно отсталых, правда, в наши дни он больше известен как Николай Чудотворец на Востоке и Санта Клаус на Западе.

Позднее хосписы, предназначенные для оказания лечебной помощи разным категориям инвалидов, открывались и в других местах. Так, в V в. в Сирии ведший отшельническую жизнь св. Лимнеус дал кров слепым, обучая их церковному пению. Французский епископ св. Бернард в VII в. учредил приют для слепых [66,91].

Приведенные исторические данные позволяют говорить об особом милосердии отдельных христианских подвижников к людям с грубыми физическими и умственными недостатками. В то же время очевидно, что подобное отношение не было правилом даже для слуг церкви, не случайно факты заботы об увечных и страждущих толковались современниками как свидетельства святости. В целом же отношение общества к «анормальному меньшинству» не могло измениться к лучшему. Кризисы III и IV вв. привели Римскую империю к разделению на Восточную, где в VII в. формируется новое государство — Византия, и Западную.

Под натиском варварских племен Западная Римская империя в 476 г. прекратила существование, свой отсчет начал новый исторический период — средневековье. Это эпоха длительных, разорительных войн, разрушения городов, голода и эпидемий.

Античная культура, медицина, образование угасают [8, 17, 64]. Резко ухудшившиеся условия жизни привели к столь же резкому демографическому спаду. Продолжительность жизни европейца сократилась, до взрослого возраста доживало менее половины населения [33,91].

Не вызывает сомнения, что этот исторический период крайне неблагоприятен для жизни людей с психическими и физическими недостатками. Нравы средневековья могут быть проиллюстрированы на примере отношения общества к юродивым (одержимым), так как существует обширная «житийная» литература, позволяющая документально оценить положение «необычных» людей в Византии. Именно в этих источниках можно, как нам кажется, найти письменные подтверждения отношения обывателя раннехристианских веков к нестандартному поведению, психической неординарности.

Феномен православного юродства зародился в Египте и стал заметным явлением в общественной жизни Византии. Православная церковь была более терпима к телесным и душевным недугам человека, нежели католический Рим, следовательно, отношение византийцев к юродивым в известной мере позволяет представить, как воспринимались в Западной Европе люди, ведущие себя не так, как все [17, 31].

Обратимся к текстам византийских авторов. В одной из притч IV в. Иоанн Эфесский, описывая отношение толпы к паре молодых юродивых, сообщает: «Множество народу окружало их... шутя и играя с ними и давая им затрещины по голове» [31, с. 59]. Список жития Симеона Эмесского (VI в.), составленный в VII в. кипрским епископом Леонтием Неапольским, содержит описание появления юродивого в городе и реакции горожан на это событие: «Когда ребята увидели, они начали кричать: «А вот безумный!» и пустились за ним вдогонку, осыпая его тумаками» [31, с. 65]. Более позднее житие Василия Нового, написанное в X в., рисуя картину загробной жизни юродивых, поясняет: «В здешнем мире тщеты они представляют себя глупыми во имя Господа; люди преследуют их и презирают» [31, с. 86]. Агиограф, создавший в X в. житие юродивого Андрея Царьградского (V в.), приводит пример реакции толпы на его буйства: «Иные его колотили, иные лягали, кто-то бил палкой по голове, другие тоскали за волосы, давали подзатыльники или кидали оземь и, связав ноги, волочили по улицам, не боясь Бога и не имея христианской жалости к себе подобному» [31, с. 88]. Приведенные цитаты, на наш взгляд, достаточно красноречивы и не нуждаются в комментариях.

В VII в. началось наступление на юродство со стороны церковных властей Византии. Канон 60 Собора (Трульский Собор 692 г.) гласил: «Всячески (следует) наказывать тех, кто притворяется бесноватым и нарочно подражает ему в испорченности нравов. Пусть они будут подвергнуты тем же строгостям и тяготам, как если бы бесновались по-настоящему» [31, с. 77].

В XI в. юродство проникает на Запад, но здесь юродивые «ведут себя с опаской и далеко не так разнузданы, как раньше» [32, с. 119]. В XII в. в Западной Европе юродство как публичный феномен иссякает.

Оценивая отношение византийского обывателя к человеку, явно отличавшемуся от окружающих своими речами (или немотой), шокирующим внешним видом, манерами поведения и поступками, можно констатировать, что такой человек не мог рассчитывать на заботу и участие окружающих, подвергался осмеянию, унижению и побоям.

Период угасания и распада Римской империи можно считать «темным» временем в аспекте настоящего исследования, так как до наших дней почти не дошло прямых документальных свидетельств отношения общества к людям интересующей нас категории. Однако знакомство с западноевропейскими хрониками позволяет прийти к выводу, что отношение это, безусловно, было нетерпимым и агрессивным. С обывательской точки зрения, человек, лишенный разума или телесного органа, бесполезен, не имеет цены и не является объектом заботы и внимания, он, скорее, обуза и должен быть изгнан либо умерщвлен [8,17,29, 34,70].

Католическая церковь занимала по отношению к людям с физическими недостатками более терпимую по сравнению с народными нравами раннего средневековья позицию, которая, правда, не распространялась на лиц, лишенных слуха. Виной тому оценка глухоты, данная крупнейшим философом поздней античности Аврелием Августином (354- 430). Христианский писатель, педагог и мыслитель Блаженный Августин заложил основы средневековой образовательной системы и оказал огромное влияние на развитие педагогической мысли, но в то же время именно он убедил современников в невозможности и нецелесообразности обучения глухих [6, 25, 91].

По убеждению Августина, слух является обязательным материальным компонентом восприятия человеком Слова Божьего. В трактате «Об обучении оглашенных» богослов доказывает, что через слушание и объяснение Священного Писания достигается вера:

«Слушающий нас слушает через нас Бога, начинает совершенствоваться и в нравах, и в знании, бодро вступает на путь Христов» [3, с. 163]. Научиться читать и писать глухие, по мнению Августина, неспособны [6, 7, 24], а так как они не слышат проповеди, им недоступно слово Божье, они пребывают в ереси. Подобное толкование прямо указывало на невозможность принять глухого человека в лоно церкви. Благодаря Августину глухих перестали допускать к церковным праздникам, и на основании того, что они не могли словесно исповедоваться, им было отказано также в таинстве причастия. Вплоть до XII в. разрешение на брак с глухим мог дать только папа римский [85].

Учитывая, что христианский неоплатонизм Августина господствовал в западноевропейской философии и католической теологии вплоть до XIII в. и, соответственно, определял ход научной мысли, можно с уверенностью полагать, что в период с V по xviii вв. не предпринималось серьезных попыток учить аномальных детей.

Суровая отрешенность раннего христианства от земной жизни обусловила пренебрежение к семейному воспитанию и возрастание роли церковно-общественного воспитания.

Памятуя о существенном влиянии церкви на светскую жизнь, можно предположить, что проповедуемые ею христианские заповеди человеколюбия должны были бы смягчить отношение верующих к телесно и душевно больным. Однако на деле этого не происходило, более того все великие европейские реформаторы, как светские, так и церковные, либо обходили своим вниманием инвалидов, либо сомневались в их духовной полноценности. Церковный закон ставил калек и умалишенных в неблагоприятные условия, отказывая им в равенстве даже перед ликом Божьим. Государственный закон и общественная мораль также обрекали этих людей на бесправие и неравенство.

Европейские культурные традиции раннего средневековья формировались в невыносимых условиях жизни на континенте, в условиях кровопролитных междоусобиц, голода и эпидемий, тяжелого демографического спада. Низшую точку демографической депрессии историки единодушно относят ко времени VII- первой половине VIII вв. [33, 63]. Численность европейцев в «эпоху эпидемий чумы» сократилась на треть. Пандемии вынудили европейцев разработать строгие санитарно-гигиенические правила городской жизни, первые нормативные акты, регламентирующие отношение к больному. Тогда же в городах складывается первый опыт общественной организации психиатрической помощи, основной целью которой провозглашается защита здоровой части горожан от опасных душевнобольных. Несмотря на то что городские власти не испытывают сострадания к сумасшедшим, они вынуждены организовать специальные светские заведения для ухода за ними, в результате чего в Западной Европе возникают сумасшедшие дома [34].

Подвластные грубым суевериям, люди средневековья считали причиной многих недугов, особенно душевных, происки дьявола и способствующих ему колдунов и ведьм. В соответствии с таким пониманием природы болезни в качестве «лечения» назначалось «изгнание бесов», а то и умерщвление одержимого ими. Борясь с подобными суевериями, народными самосудами, католическая церковь рассылала по епархиям «Indiculus superstitionum» - перечень суеверий, которые священнослужитель должен был опровергать в проповедях. Защита телесно и душевно больных, гарантируемая государственным законом, оставалась мертвой буквой, если только сам император не брал на себя ее практическую реализацию. В эпоху Карла Великого был издан специальный декрет (805), запрещающий умерщвление ведьм, и нет достоверных фактов о том, что в последующие пять веков такие казни проводились официально [34].

Середина VIII в. знаменует начало европейской эпохи Каролингов. Активное переустройство франкского государства привело к осознанию необходимости в образованных людях. Государственное строительство, начатое реформаторами, обусловило кардинальную перестройку педагогической системы [39, 43, 55].

Самый энергичный из реформаторов, Карл Великий (742- 814), создавший Священную Римскую империю, попытался ввести в Европе всеобщее обучение. Оценив роль образования и школы в деле сплочения государ-

ства и создания единой церковно-латинской культуры, император прилагал огромные усилия по организации единой образовательной системы. В соответствии с регулярно издававшимися, начиная с 794 г., указами все аббатства, монастыри и храмы должны были открывать школы, а Капитулярий (802) обязывал всех мирян посылать детей учиться. Со смертью императора попытки организации всеобщего обучения прекратились, но идея была сформулирована, структура «школы при церкви» определена. Личная энергия Карла Великого не подвигнула других европейских монархов на введение широкого образования подданных, но способствовала открытию большого числа школ при церквях [3, 8, 39].

Культура средневековья тесно увязывала в модели мира микрокосм (человека) с макрокосмом общего бытия, и в этой жесткой системе взглядов вряд ли могло найтись место ущербному от рождения человеку. Мы вправе допустить, что инвалидность понималась как выпадение из системы «человек - подобие Бога». Носитель недуга, соответственно, воспринимался как существо неполноценное, а потому не заслуживающее внимания. Инвалид не мог рассчитывать даже на нейтральное отношение окружающих, так как большинство из них было в рассматриваемый период убеждено, что глухота, слепота, сумасшествие, врожденное уродство есть наказание человеку за грехи либо вмешательство в его судьбу Сатаны.

Отцы Церкви не только не способствовали изменению нравственного климата, а, как мы уже показали на примере Блаженного Августина, делали отношение к лицам с отклонениями в развитии, по крайней мере, к глухим и сумасшедшим, еще более нетерпимым.

Одновременно следует заметить, что исторические свидетельства отношения христианской религии к физическим и душевным недугам человека столь неоднозначны и противоречивы, что всякий исследующий этот вопрос автор может, отстаивая определенную позицию, отбирать лишь работающие на нее факты, сознательно или неосознанно игнорируя другие. История отношения церкви к телесно и душевно страждущим, ее опыт по оказанию им помощи, духовной и материальной поддержки ждут своего непредвзятого исследователя и не могут оцениваться столь однозначно, как это делалось в литературе советского периода [6,7,24,28,66].

Христианство, будучи официальной религией Западной Европы, безусловно, наложило свой отпечаток на отношение верующих к калекам и душевнобольным. Церковь стремилась сглаживать социальные конфликты, обращаясь к сильным мира сего с призывом о милосердии к угнетенным и обездоленным, к раздаче милостыни беднякам. Конечно, церковь учила, что каждый член общества должен жить в соответствии со своим правовым и имущественным статусом и не добиваться его изменения. И тем не менее первые приюты, убежища, а затем и школы открывались при монастырях, и именно там позднее стал накапливаться опыт воспитания детей с нарушением слуха и зрения.

С конца XI в. Европа на многие десятилетия погружается в феодальные междоусобицы, культура приходит в упадок, и без того крайне тяжелое положение лиц с отклонениями в развитии усугубилось. Но уже к середине XII в. в недрах хаоса агрессивного феодального общества зарождается устойчивый мир. Орды кочевников удалось остановить на границах Западной Европы, жизнь в городах стабилизируется и численность населения в них быстро растет. Активизация торговли между городами меняет уклад жизни европейцев, требуя все большего числа образованных людей. Складывается новый тип европейской государственности, и на этом этапе возрастает объединяющая роль римской церкви. Исповедуемая ею идеология воспринимается и разделяется всеми слоями населения [3, 22, 29, 64].

Мы вправе предположить, что на этом витке развития цивилизации христианские идеи должны были реально повлиять на жизнь людей интересующей нас категории. Однако люди с физическими и психическими недостатками по-прежнему остаются «неполноценным меньшинством», и в их жизни нет перемен. Монархи и отцы церкви воспринимали их как неполноценных людей и сомневались в возможности их духовного роста. К сожалению, те, кто пытался строить целостное общество, руководствуясь моральными принципами христианства, игнорировали немалую его часть - инвалидов.

Итак, власть, общество (а подчас и церковь) по отношению к инвалидам занимают одинаково негативную позицию. Простонародье относится к калекам с опаской, закон и власть - с равнодушием, церковь - с предубеждением. Дискриминация людей с грубыми врожденными недостатками становится нормой общественного (массового) сознания, частью европейской культуры. Сумасшедшие, глухонемые, люди с врожденными уродствами воспринимаются всеми членами общества, включая просвещенных его представителей, как некое бесполезное, бесправное, а то и опасное меньшинство. Такое единение «нормального большинства» в понимании неполноценности «анормального меньшинства» не допускает и мысли о противоестественном положении этих людей в обществе. Наш вывод подтверждается отсутствием документальных свидетельств о попытках медиков, философов, педагогов как-то изменить или улучшить жизнь людей описываемой категории.

В XII в. Европа вступила в полосу демографического подъема и к XIV в. не только достигла удовлетворяющей ее численности населения, но и испытала некоторое его перепроизводство, что породило свои проблемы, прежде всего продовольственные [33,43].

Плохо питавшиеся, физически ослабленные люди были подвержены различным заболеваниям. Туберкулез, малярия, врожденные уродства, нервные болезни (эпилепсия, лунатизм, идиотия и т.п.), были бичом Средневековья. Огромное число жизней уносили эпидемии дизентерии, «огненной чумы». Ситуация вынуждает средневековых медиков совершенствовать свою практику и вернуться к достижениям античной медицины, выйти за стены монастырей. Первая светская медицинская школа возникла в Салерно (Южная Италия) в X в. Обучение в ней основывалось на достижениях арабской и

античной медицины, большое значение придавалось опыту и наблюдениям. Знаменитая школа сформировалась при активном участии расположенных поблизости бенедиктинского монастыря и приютов больниц, находившихся в ведении иоанитов. Со временем школа приобрела большую известность, ее опыт привлекал интересующихся медициной из разных стран, в XI в. на ее базе возникает Салернский университет, положивший начало созданию учебно-научного заведения нового типа [34, 43, 63, 70].

Первоначально больницы открывались преимущественно при монастырях, церквях и были не столько лечебными заведениями, сколько приютами для пилигримов, странников и нищих. Монастырская больница (хоспис), как правило, составляла единое целое с церковным зданием, и помещение для больных и пилигримов находилось около алтаря, медицинскую помощь в них оказывали монахи-лекари. Начавшаяся урбанизация, паломничество больных пилигримов и нищих вынуждает городские церкви открывать приюты-лечебницы, предназначенные не столько для оказания медицинской помощи, сколько для фильтрации приезжих. Рост численности населения в городах приводит к необходимости открывать больницы и для местных жителей. С конца XII в. больницы начинают открывать светские лица, а несколько позднее и просто состоятельные горожане. Светские больницы - здания, земли, на которых они расположены, имущество, - оказываются хорошим способом помещения капитала для бюргеров. По финансово-прагматическим соображениям богатые горожане начинают вкладывать личные средства в строительство больниц. В итоге в европейских городах создаются предпосылки для возникновения государственной медицинской помощи [34, 63, 91].

В конце XI в. меняется и система образования: наряду с монастырскими и епископскими, открываются городские школы, в XII в. к ним добавляются частные школы, допускавшие уже свободу выбора предметов, способа их толкования и преподавания.

В 1119 г. открывается университет в Болонье (первоначально в нем изучалось право), ставший впоследствии образцом при создании университетов в других европейских странах. Численность студентов (в том числе иностранных) к 1150 г. достигла в нем 10 тыс. В 1160 г. основан Парижский университет (Сорбонна), в 1167 г. - Оксфордский, в 1209 г. - Кембриджский, в 1222 г. - университет в Падуе (Северная Италия), в 1224 г. - в Неаполе [61, 67].

Подчеркнем, что отмечаемый рост числа университетов не был связан с расширением сети школ, успехами школьного образования. Более того, школы и университеты существовали как бы в разных измерениях. Их объединяло лишь то, что и те, и другие находились под строгим надзором церкви, активно влиявшей на все стороны жизни. Напомним, что обучение и в университете, и в школе на протяжении многих столетий велось на латыни, что делало принципиально невозможным школьное образование всех категорий детей с отклонениями в развитии [3, 39].

«Отношение к слепым, их положение в обществе несколько меняются в условиях абсолютной монархии. В ряде европейских стран монархи, желая заручиться поддержкой всех слоев населения в своей борьбе против крупных феодалов, пытаются своими «деяниями» завоевать признательность и популярность среди народа. Эти «деяния» часто распространяются и на слепых, количество которых в связи с крестовыми походами, Столетней войной, крестьянскими восстаниями резко возрастает. В этом их поддерживает церковь, выступавшая тогда в защиту абсолютной монархии. В результате в ряде европейских стран делается попытка создать убежища для слепых. Старейшими из них являются Баварское и Парижское убежища для взрослых слепых. И то, и другое создаются по инициативе государей этих стран. В Баварии в 1198 году было основано первое убежище для взрослых слепых на средства ослепшего курфюрста» [66, с. 16].

Итак, анализируя период западноевропейской истории с IX в. до н.э. по XII в., можно утверждать, что отношение общества и государства к лицам с выраженными отклонениями в умственном и физическом развитии колебалось от агрессивного и нетерпимого до безразличного:

- в античном мире дети, родившиеся с грубыми физическими или умственными недостатками, в большинстве случаев обрекались на смерть;
- в античный период лица с выраженными отклонениями в развитии не считались полноценными гражданами, их статус не отличался от положения рабов и домашних животных;
- античное законодательство, совершенствуя гражданское право, видит своей задачей защиту общества, отдельных граждан от «неполноценных» людей, учреждает опеку над ними; глухонемые признаются недееспособными, так как не могут изложить свое мнение устно или письменно;
- античная философия не считает глухонемых, сумасшедших, людей с физическими уродствами объектом общественного внимания и заботы; глухонемые признаются необучаемыми;
- античная медицина приходит к выводу о сверхъестественной природе глухоты и невозможности ее излечения;
- античное общество выделяет из общей группы инвалидов слепых и проявляет по отношению к ним некоторое милосердие;
- с возникновением христианства появляются единичные факты милосердного отношения к людям с отклонениями в развитии, но одновременно растет и число религиозных предубеждений и суеверных опасений в обществе;
- в эпоху раннего средневековья в Европе начинает формироваться культурная традиция дискриминации лиц с физическими и психическими нарушениями в развитии; философы-богословы теоретически обосновывают неполноценность людей с врожденными физическими, умственными и психическими недостатками;
- средневековое законодательство, следуя традициям Римского права, не признает инвалидов дееспособными; светский и церковный законы,

народные традиции едины во взгляде на инвалида как на неполноценного человека, от которого следует защищаться;

- социальные потрясения, войны, эпидемии способствуют обесцениванию жизни ребенка-инвалида не только в глазах общества, но и его близких.

Условным рубежом первого периода эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии можно считать первый прецедент заботы монархов о слепых. Это исторический факт, свидетельствующий об изменении отношения власти к инвалидам, о впервые осознанной монархом (государством) необходимости их защиты.

Западной Европе потребовалось около двух тысяч лет, чтобы пройти путь от отторжения и агрессии к первому осознанию необходимости призрения, заботы о людях с выраженными отклонениями в развитии.

Глава 2 От призрения к осознанию возможности обучения (XII в. - 70-80 гг. XVIII в.)

Анализ литературных источников [Р. Агрикола; Дж. Бруно; Ф. Бэкон; Вольтер; К. А. Гельвеций; Д. Дидро; И. Кант; Я. А. Коменский; Т. Кампанелла; Э. Б. Кондильяк; Г. Лессинг; Дж. Локк; М. Монтень; Эразм Роттердамский; Ж. Ж. Руссо; Дж. Свифт; Ф. Честерфилд; А. Г. Басова, С. Ф. Егоров, 1984; А. И. Дьячков, 1957; Х. С. Замский, 1980; Ю. Каннабих, 1924; Б. С. Преображенский, 1933; А. И. Скребицкий, 1903; В. А. Феоктистова, 1973; Ю. Л. Бессмертный, 1988; И. Р. Григулевич, 1976; Ле Гофф Жан, 1992; А. Ф. Лосев, 1982; Ф. Фолта, Л. Новы, 1987; А. Л. Ястребицкая, 1978; М. Van-, 1913; K. Doerner, 1981; С. Briton, 1965; L. Berlin, 1956; R. French, 1932; F. Copleston, 1985; J. Kyle, 1981; B. Mahendra, 1985; J. Seigel, 1969; M. Winser, 1993] показывает, что в этот период западноевропейские государства проходят путь от осознания необходимости призрения людей с отклонениями в развитии до осознания возможности обучения некоторых из них (глухонемых и слепых).

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей второго периода эволюции отношения к инвалидам, приведем хронологию событий западноевропейской истории, значимых для нашего исследования.

Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни (1198 г. - 70-80 гг. XVIII в.).

1198г. Открывается первый приют для взрослых слепых (Бавария). Возникает и получает распространение особый тип учреждения - светский приют, где инвалиды могут получить пищу и кров.

2-я половина XII в. Первый европейский закон, содержащий юридическое определение отличия сумасшествия от идиотии (Англия).

XIII в. Открываются первые психиатрические учреждения при монастырях.

XV - XVI вв. Люди с грубыми физическими и психическими нарушениями становятся жертвами инквизиции, идет активное их преследование и

уничтожение как еретиков. Аномальных людей церковь и общество воспринимают как «инакомыслящих» и «инаковыглядающих».

XV в. Опровергается мистическая природа глухоты (Р. Агрикола, Нидерланды).

XVI в. Отношение к людям с грубыми физическими и умственными недостатками со стороны идеологов Реформации недоброжелательно и агрессивно (М. Лютер, Д. Кальвин, Германия).

1578г. Первый документированный успех индивидуального обучения глухонемых (П. Понсе, Испания).

1620 г. Опубликована первая книга по сурдопедагогике (Ж. Боннет, Испания).

1648-1654 гг. Теоретически и практически доказана несостоятельность взглядов Гиппократа на природу глухоты и утверждений Аристотеля и Августина о необучаемости глухонемых (Дж. Бульвер, Англия).

1662г. В Англии проблема глухоты, обучения неслышащего речи ставится монархом как философская. Королевское научное общество отвергает предложение Дж. Бульвера открыть школу для глухонемых как нереальное и бесполезное.

1692 г. И. К. Амман публикует книгу «Говорящий глухой, или Способ, по которому рожденный глухим может научиться говорить».

1700 г. И. К. Амман публикует трактат «Исследование о даре слова» или «Диссертацию» о речи.

XVII в. Накапливается опыт индивидуального обучения глухонемых в Англии, Германии, Дании, Испании, Италии, Нидерландах, Франции.

1770 г. Открывается первая школа для глухонемых детей (Делепе, Франция).

1784 г. Открывается первая школа для слепых детей (В. Гаюи, Франция).

Обратимся к более подробному рассмотрению исторических событий второго периода, чтобы понять, в контексте каких общественных и культурных событий формируется в Западной Европе осознание государством и обществом возможности обучения лиц с отклонениями в развитии, в частности с нарушениями слуха, зрения.

От призрения церковного к светскому

Началом периода условно можно считать открытие первых приютов для слепых в Баварии (1198) и Франции (1260) по инициативе монархов-полководцев. Известно, что воинственный баварский курфюрст, потерявший зрение в результате травмы на поле боя, учредил богадельню для ослепших солдат. Инициатива Людовика DC Святого (1214- 1270) также была обусловлена особым отношением короля, дважды возглавлявшего крестовые походы, к ослепшим воинам-крестоносцам.

«Уже в половине XI-го века число слепых в Париже... было так значительно, что они, ввиду общих интересов, собирались в ближайшей к столице роще, Garenne, получившей впоследствии название Champroué, исковеркан-

ное слово *Champ des pauvres*. Это была община слепцов, члены которой называли себя братьями, не в смысле монашествующих, а в смысле братства по несчастью и страданиям. Тронутый их положением Людовик IX построил для них особое здание (1254 - 1260), получившее название *Maison des Qvinze-Vingts (15x20)*» [59, с. 466].

В *Maison des Qvinze-Vingts* (хосписе), первоначально разместилось 300 обитателей. Согласно легенде, это были рыцари, попавшие в плен и ослепленные мусульманами. Король выкупил их и обеспечил кровом; в первые годы приют содержался за счет королевского бюджета, но так как отпущенных средств оказалось недостаточно, призреваемые получили королевскую привилегию инициативу. Более того, монарх даже повелел обеспечить незрячих поводырями за счет казны. Избыточная опека приюта со стороны двора и церкви (освобождение от налогов, получение даров и наследств, богатых подаяний от согрешивших и искавших папского прощения аристократов) уже не имела ничего общего с благотворительностью. Церковь при богадельне стала одной из самых фешенебельных в Париже. «Располагая крупными доходами, слепые не только жили сибаритами, но пускали деньги в оборот, покупали по соседству земли, строили на них дома, лавки, сдавали их в наем, так что к концу XVIII столетия образовался целый городок в 5.000 человек, привлекавший знать, находившую здесь все необходимое в роскошных магазинах» [59, с. 467].

Развращающее влияние *Maison des Qvinze-Vingts* на общественные нравы достигло таких размеров, что в 1775 г. правительство решило принять жесткие меры. Приют был продан за 6,5 млн франков, а для проживания слепых была куплена за 400 тыс. франков казарма мушкетеров на улице Шератон возле Бастилии. Деньги, вырученные на купле-продаже, составили основу финансового обеспечения богадельни, обитатели которой содержались за счет ренты с многомиллионной суммы. Более поздние политические события Франции почти не отразились на жизни парижского хосписа, и он сохранил уклад жизни средневековой богадельни до начала XX в. [59, 66].

Итак, начало новому периоду отношения государства к лицам с отклонениями в развитии было положено решениями монархов обеспечить инвалидам войны светское призрение. Несмотря на то, что долгое время эта инициатива не находила развития в странах Западной Европы, было бы неверно недооценивать ее значение для изменения официальной политики по отношению к инвалидам, так как был создан прецедент заботы не церкви, а короны, т.е. власти, о слепых подданных. В дальнейшем эта инициатива получит распространение во многих западноевропейских городах.

Средневековый город: «полноценное большинство» охраняет свою жизнь и права

Демографический подъем, начавшийся в XII в., привел к тому, что к XIV в. Европа не только достигла удовлетворяющей ее численности населения, но и испытала некоторое его перепроизводство. Это многократно увеличило проблемы продовольственных запасов. Нехватка еды в XIII - XIV вв.

нередко принимала катастрофические формы [33]. По словам Жака Ле Гоффа [43], средневековый Запад представлял собой мир, находящийся на крайнем пределе, он без конца подвергался угрозе лишиться средств к существованию. В неурожайные годы резко возрастало число голодных смертей, особенно среди бедноты. Статистика позволяет судить о размахе бедствий: так, во Фландрии (1315 - 1317) численность населения Ипра сократилась на одну десятую, в Брюгге из 35 тыс. горожан умерло 2 тыс. Европейские хроники свидетельствуют о многочисленных фактах каннибализма [33,43].

Жителей континента терзают тяжелые недуги. В XII- XIII столетиях свирепствует проказа, численность больных достигает огромных размеров, например, во Франции (1227) пришлось открыть около 2 тыс. лепрозориев. В Англии и Италии (1361 - 1366) эпидемия чумы поразила преимущественно детей («детская чума»), в 1418 г. ее жертвами стали парижане [43]. Продолжительность жизни европейца в XI- XIV вв. колебалась от 22 до 35 лет. Для средневековья характерна исключительно высокая смертность в младенческом и детском (до 14 лет) возрасте, составлявшая, по мнению демографов, 35-40% [16]. XIV в. вошел в европейскую историю как мрачный период Великого Мора. «Черная смерть», начав свой путь из центральной Азии, примерно к 1348 г. достигла Центральной Европы. Это была не первая, но самая смертоносная эпидемия чумы. По данным хроник, за 4 года (1347 - 1351) население Европы сократилось почти на треть [33, 91].

Сложившаяся ситуация детерминировала дальнейший рост числа больниц. К XIII в. функции больниц изменяются: «они превращаются в благотворительные учреждения, доступ в которые открыт только бюргерамполноправным горожанам, а местным жителям при условии внесения специального взноса... К XIV в. больница перестает быть церковным учреждением в строгом смысле слова, однако она по-прежнему находится под покровительством церкви, и имущество ее, в силу этого, считается неприкосновенным. Последнее обстоятельство имело важные последствия: состоятельные горожане охотно вкладывали свои средства в больницы, обеспечивая тем самым их сохранность» [70, с. 60].

Вслед за первой, возникшей в XIII в. в Италии, появляются новые психиатрические лечебницы. В конце XIII в. в Каире была открыта больница Мориста для душевнобольных. В 1305 г. в Упсале (Швеция) монашеское братство основало дом «Святого Духа» для странников, куда принимались и люди с психическими расстройствами [34]. Отличительной особенностью любой средневековой психиатрической лечебницы были бессердечные и жестокие методы лечения. Считалось, что «бешеные сумасшедшие скорее и с большей надежностью вылечиваются наказаниями, жестким обращением и пребыванием в камере, чем психиатрией или медициной» [93, с. 26]. Тем не менее, открытие психиатрических лечебниц было важным шагом на пути к будущей организации медицинской помощи душевнобольным. Факты возникновения в Европе домов призрения для сумасшедших, безусловно, свидетельствуют о некоторых позитивных сдвигах в общественном сознании относительно «неполноценных» людей.

Средневековая юриспруденция, как и средневековая медицина, в своих действиях руководствовалась интересами здоровых граждан. Закон и суд защищали «полноценное большинство» от «неполноценного меньшинства». Вплоть до XVIII в. государство и закон не считали инвалидов полноценными гражданами. Ранние своды законов почти всех европейских стран жестко фиксировали ограничения гражданских прав инвалидов: они были лишены права наследования, им запрещалось давать показания в суде, заключать контракты, делать официальные заявления и составлять завещания [7, 24, 79, 82].

Гражданское право уделяло большое внимание имущественным спорам. Необходимость определять дееспособность их участников, в том числе претендентов на наследство, побудила законодателей зафиксировать права слабоумных и душевнобольных.

Первым таким документом можно считать акт короля Англии «De praerogative regis» (1255 - 1290), вводящий строгое разграничение между помешанным и идиотом, что имело принципиальное значение для имущественных претензий. «Человек, лишенный понимания со своего рождения»- идиот - не имел имущественных прав. Тогда как помешательство рассматривалось как временное состояние умственно полноценного человека, а потому не ограничивало имущественных прав. Юрисдикция требовала более обоснованных решений, и примерно через 200 лет сэра Антони Фитцхерберт дал новое определение: «Идиот - это такое лицо, которое не знает цифр, не может считать, не может назвать своих мать и отца, а также не знает, сколько ему лет и т.д., не может понять, что ему в пользу, а что во вред»[2,28,84,88].

Законодательство по-прежнему обходит людей с отклонениями в развитии своим вниманием: европейцев в это время заботят проблемы собственного выживания.

Первые ростки терпимости к «инаковым» и «инакомыслящим»

XII - XIII вв. считаются переломными в истории европейской цивилизации. «В эту эпоху новация, - пишет Г. Б. Корнетов, - доселе подозрительная и осуждаемая, перестает быть таковой, оценивается позитивно и даже обретает знак благородства, торжествуют грамотность и знание; в городах распространяется начальное образование для мирян. Университетское штудирование... обращается к знанию, создаваемому человеком на основе исследования, науки» [39, с. 78]. Вслед за университетом в Болонье (1119) открывается Сорбонна (1160), Оксфорд (1167), Кембридж (1209), университеты в Падуе (1222) и Неаполе (1224). С ростом количества университетов в Европе стремительно увеличивается число образованных людей, столь же быстро пополняются ряды дипломированных медиков, педагогов, правоведов [61, 67].

В это же время (XII - XIII вв.) в Западной Европе окончательно складываются и оформляются устойчивые социальные группы, происходит выраженное сословное структурирование общества. Разные сословия, профессионально объединившиеся (например, в цехи) группы населения приобретают собственные права и привилегии.

Коснемся еще одного важного для нашего исследования факта средневековой истории. Начавшиеся в конце XI в. крестовые походы привели в XIII в. к тому, что мусульманская и иудейская литература, философия, медицина не только становятся доступны для европейцев, но и активно осваиваются ими [22, 39, 91]. В Италии, Испании, Португалии среди христиан оказалось значительное число иноверцев. Европейцы на протяжении этих двух веков учились понимать, что «иные» люди несмотря на свое явное внешнее отличие, иной язык, стиль одежды и поведения - это такие же люди. Последнее обстоятельство в аспекте проводимого исследования имеет принципиальное значение.

К сожалению, возникшая в крупных торговых городах Средиземноморья терпимость к «инакомыслящим и инаковыгляющим людям» не получила широкого распространения на континенте в значительной мере из-за идеологического влияния Рима [34,91].

Анализируя культурно-исторические процессы средневековья, мы пришли к выводу, что, с точки зрения эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии XII-XIII вв. необычайно значимы:

- в Западной Европе росло число профессионально подготовленных специалистов: медиков, педагогов, юристов; закладываются основы государственной системы образования;
- возникшее сословное разделение явилось первым шагом к сословному воспитанию, которое в дальнейшем приведет к попыткам индивидуального обучения аномального ребенка из знатной семьи;
- в западноевропейских городах начало формироваться терпимое отношение к людям, отличающимся от большинства горожан верой, языком, манерой поведения, одеждой, внешностью, темпераментом. Закладывались основы новой культурной традиции европейцев - терпимости к «иным» людям, «инаковыгляющим» и «инакоговорящим». Можно допустить, что изменение отношения населения (большинства) к иноверцам (меньшинству) способствовало изменению и отношения к людям с отклонениями в развитии, также составляющим в обществе меньшинство, отличающееся от большинства, но по другим признакам;
- возникли лечебные, учебные и благотворительные нецерковные учреждения, т.е. сложились предпосылки национальных систем здравоохранения и образования.

Инквизиция: люди с отклонениями в развитии приравниваются к политическим врагам

Попытки католического Рима сплотить европейские государства в единое христианское сообщество не приводили к желаемым результатам, общество раздирали противоречия и разногласия, в нем царили насилие и ненависть. Напряженность общественной атмосферы усугубляли страх и ужас, вызванные эпидемиями, прокатившимися по континенту в XIII- XIV вв. Не вызывает сомнения, что средневековый человек постоянно пребывал в состо-

янии повышенного нервного напряжения, психического стресса, а жизнь его ежедневно подвергалась опасностям. Фрустрация, которую испытывала большая часть населения, привела к резкому росту психических расстройств [16, 28, 34,91].

Умами охваченных тревогой и пессимизмом европейцев овладела мысль о близком конце света, о приходе на землю воинства Антихриста, об усилении могущества Сатаны. Идея Апокалипсиса, поддерживаемая проповедниками, богословами, писателями, приобретала вселенские масштабы. В атмосфере всеобщего ожидания катастрофы в обществе усилились нетерпимость и подозрительность к окружающим. С конца XIII в. концепция Армагедона, всепроникающего Дьявола и социального хаоса, трансформируется в поддерживаемую римской курией идею ереси.

Церковь начинает поиск еретиков и ведьм, а население по мере сил помогает ей [16, 34 91]. Первыми в поле зрения напуганных обывателей, естественно, попадали «инакомыслящие» и «инаковыглядающие» - сумасшедшие, эпилептики, истерики, глубоко умственно отсталые, глухонемые, люди с врожденными уродствами.

Борьба католической церкви с абсолютизмом, с европейскими монархами (за власть), с реформаторами (за чистоту веры) выводит на европейскую сцену судебно-полицейское учреждение для истребления ересиинквизицию. Эпоха инквизиции оказалась периодом «повышенного общественного внимания» к душевнобольным, глухонемым и людям с выраженными интеллектуальными нарушениями. Кодекс инквизиции предполагал поощрение доносчиков на еретиков и допускал, особенно в XIII- XV вв., уничтожение последних. Жертвой оговоров и судебных решений нередко оказывались умалишенные, глухонемые, люди с грубыми физическими уродствами. Неприятие чужой необычности, неординарности, страх, брезгливость и агрессия большинства к «неполноценным» согражданам обрекали последних на преследование и уничтожение.

С момента благословения папой Иннокентием VIII (1484) охоты на ведьм началось их тотальное истребление. В Германии два доминиканских монаха издают книгу «Malleus Maleficarum» [«Молот ведьм», 1487], ставшую руководством для преследователей. Приведенный в «Молоте» перечень примет ведьм включает бессвязную речь, странное поведение, неадекватные поступки. Можно видеть, что люди с физическими и интеллектуальными нарушениями (как носители перечисленных качеств), легко могли попасть в число жертв религиозных преследований.

Трудно назвать точное число инвалидов, погибших или пострадавших в результате оговора, но несомненно, что оно было значительным. В колдовстве могли обвинить даже ребенка, известны случаи казни 10-12-летних детей. Баденское земское уложение (1588) содержало развернутый список вопросов для допроса «ведьмы», среди которых был и такой: «Как добывает уродов, которых подкидывает в колыбели вместо настоящих младенцев, и кто ей их дает?» [16, с. 173].

Блаженный Августин в V в. отнес исцеление эпилепсии и помешательства к компетенции церкви, а глухонемых отлучил от нее. Спустя тысячу лет «Молот» расширил круг неполноценных и опасных людей, включив в него одержимых и колдунов. Убеждение инквизиторов в том, что «если пациенту можно оказать помощь без лекарств или если лекарства ухудшают состояние, значит болезнь вызвана Дьяволом» [91, с. 68], позволяло считать одержимым любого человека, имеющего физические или психические недостатки. Добычей охотников за ведьмами часто становились умственно отсталые люди по причине неадекватности их поступков либо обвиненные как «дети ведьмы» [86,87].

Один из трактатов по экзорсизму (изгнанию дьявола) убеждал читателя в очевидной одержимости тех, кто притворяется сумасшедшим, глухонемым или слабоумным, другой считал явным признаком одержимости трудно диагностируемые или не поддающиеся излечению болезни [76]. Учитывая уровень развития средневековой медицины, нетрудно предположить, что перечисленные симптомы одержимости при желании легко обнаруживались у любого «неординарного» человека. Охота на ведьм продолжалась в Западной Европе более двух столетий и привела к гибели свыше 100 тыс. человек [34, 43, 91]. Возможно, отсюда берут свое начало фашистские идеи о сверхчеловеке и неполноценных людях, подлежащих истреблению [18]. (История геноцида XX в. доказала, что путь от идеи уничтожения физически и умственно неполноценных людей до фактического истребления стран и народов может оказаться на удивление коротким).

Реформация: отношение к инвалидам не меняется

Эпоха Возрождения знаменует начало нового времени европейской цивилизации, освобождения культуры от церковного попечительства, которое особенно усилилось благодаря Реформации. «Секуляризация или «обмирщение» культуры было связано с ослаблением веры, расширением сферы действия общественно-политических и экономических ценностей, а также с успехами науки, которая отвоевывала у религии одну область за другой» [94, с. 34].

XVI в. отмечен как время Реформации - антифеодального, антицерковного движения, зародившегося в Германии. Лютер и его последователи отрицали необходимость католической церкви с ее иерархией, считая носителем истины Священное писание, и выступали за упразднение института духовенства. По мнению Лютера, между словом Божьим и верующим не нужен посредник, человек должен общаться с Богом не на латыни, а на родном языке.

Религиозная война неожиданно придала ускорение развитию образовательной системы в Западной и Центральной Европе. Желание реформаторов изгнать из богослужения непонятную большинству верующих латынь, естественно привело их к мысли о необходимости дать в руки каждому Библию на родном языке; научить всех читать, а значит, ввести всеобщее начальное образование; проводить обучение на родном языке; сделать обучение прину-

дательным, чтобы исключить влияние римской церкви на умы учащихся; вменить организацию обучения в обязанность государству [3,47].

Карл Великий, мечтая возродить Римскую империю, попытался ввести всеобщее обучение и открыл школы при церквях. Реформаторы-протестанты, мечтая о независимости Германии от идеологического влияния Рима, попытались ввести принудительное всеобщее государственное начальное обучение. Несмотря на то что Карл и Лютер в своих решениях руководствовались исключительно идеологическими и политическими интересами, в значительно меньшей мере думая о просвещении, очевидна плодотворность их деятельности для развития системы образования.

Парадоксально, что великие идеологи Реформации Мартин Лютер (1483- 1546) и Жан Кальвин (1509- 1564), находясь в оппозиции к официальному Риму, в отношении к аномальным людям исповедовали взгляды своих ярых врагов инквизиторов. Они требовали упразднения католической церкви, феодальной эксплуатации и боролись за установление равенства, но слабых советовали сажать в тюрьмы или бросать в реки [14]. Лютер считал, что умственно отсталый ребенок это просто *massa carnis* (масса плоти, лишённая души). Кальвин же проповедовал, что умственно отсталые люди одержимы Сатаной [81].

Можно видеть, что идеологи средневековья, принципиально расходясь в догматах веры и взглядах на устройство государства, единодушно считали лиц с грубыми отклонениями в развитии неполноценными и ненужными. В своей идеальной модели мира ни одна из сторон не оставляла места людям с отклонениями в умственном или физическом развитии.

Факты избавления от неполноценных детей в средневековой Европе достаточно многочисленны. Конечно, государство, в отличие от Спарты, не поощряло такого рода действий, однако и не противостояло им. Но «прошло много веков, совершился крупный религиозный переворот, изменился взгляд на душу человека, и только тогда, уже в глубине средних веков, сознание европейцев восстало на защиту маленьких людей, борясь законодательным путем, государственной и церковной властью против этого тяжелого явления в прошлом европейской культуры» [55, с. 105]. Возможно причиной тому стало уважение к индивидууму как существующему по образу бога.

Эпоха Возрождения: новый взгляд на людей с отклонениями в развитии

Эпоха Ренессанса - это время развития гуманистических тенденций в отношении к людям с психофизическими недостатками. Невозможно переоценить прогрессивную роль фундаментальной идеи принципиального равенства всех людей, одинаковости человеческой природы. Умы философов, писателей, врачей, педагогов привлекают проблемы образования, воспитания детей, их начинают интересовать и волновать жизнь людей, лишенных разума, обездоленных [11, 12,28,29,34,38,50].

Эразм Роттердамский (1469- 1536) утверждает, что подлинного человека формирует не природа сама по себе, а целенаправленное воспитание. В своих педагогических произведениях «Речь о достойном воспитании детей

для добродетели и наук», «О приличии детских нравов» он проводит идею о том, что никому не дано выбирать себе родителей и родину, но всякий способен сформировать свой нрав и характер. Человека невоспитанного или лишенного регулирующего воздействия разума, предающегося своим страстям и инстинктам, Эразм ставит ниже животного. Один из персонажей его «Домашних бесед» утверждает, что «невозможно изменить природные задатки совершенно, но исправить их отчасти - возможно». Убеждение в принципиальном равенстве всех людей независимо от их социального положения перед лицом воспитания, которое выявляет лучшие свойства человеческой природы, составляет одно из важнейших просветительских стремлений Эразма Роттердамского [69].

Для нашего исследования представляет интерес мнение Джордано Бруно (1548 - 1600) о физических недостатках человека. В философско-поэтической исповеди «О героическом энтузиазме» (1585) итальянский мыслитель писал: «... никому не могут быть поставлены в вину глупость и условия пола, как нельзя ставить в вину телесные недостатки и уродства ибо если при таких условиях и имеются недостатки и ошибки, то приписать это должно природе, а не отдельному лицу» [11, с. 24].

В XVI в. врачи Западной Европы прежде всего Франции и Италии, детально разрабатывают важные проблемы психиатрии. Это время объективных научных исследований и психиатрических наблюдений. Важным для практических психиатров представляется забота о психическом здоровье, о щадящем отношении к больному, о профилактике обострения его состояния. Людвиг Вивес (1492- 1540) убежден, что «так как нет ничего в мире совершеннее человека, а в человеке - его сознания, то надо в первую очередь заботиться о том, чтобы человек был здоров, и ум его оставался ясным. Большая радость, если нам удастся вернуть в здоровое состояние помутившийся разум нашего ближнего. Поэтому когда в больницу приведут умалишенного, то нужно прежде всего обсудить, не является ли это состояние чем-то от природы свойственным этому человеку, а если нет, то в силу какого несчастного случая оно образовалось и есть ли надежда на выздоровление? Когда положение безнадежно, надо заботиться о соответствующем содержании больного, чтобы не увеличить и не углубить несчастья, что всегда случается, если душевнобольных, и без того озлобленных, подвергают насмешкам или дурно обращаются с ними» [34, с. 87].

В середине XVI в. в Испании возникает целая сеть психиатрических заведений в Валенсии, Сара-госсе, Толедо, Вальядолиде, Мадриде, обеспечивавших в основном изоляцию душевнобольных, которых держали в цепях и наручниках. Эти учреждения еще не преследовали лечебных целей, и основной формой применявшегося в них лечения было «выбивание дури» плетью. Однако следует помнить, что за стенами этих учреждений умалишенных ждали костры инквизиции [17]. Мы склонны рассматривать инициативу испанских городов по открытию названных учреждений как попытку противостоять инквизиции, защитить горожан от церковного суда и казни.

В период активного развития средневековых городов в Испании, Франции, Германии магистраты вынуждены были обратить внимание на сумасшедших и оказывать им психиатрическую помощь. Юридические акты XV в. закрепляют перечень мер, к которым следует прибегнуть в случае психического заболевания. Законодательно регламентируется поведение родственников больного с учетом его материального положения и гражданства. Основное требование - изолировать больного, дабы не нарушались покой и безопасность остальных горожан. Кодекс Бретани возлагал ответственность за больного в случае отсутствия родственников на приходское духовенство. В Германии забота об одиноких больных поручалась цехам, иногда содержание пациента оплачивал город. Древнеиспанский Кодекс предупреждал: «Помешанный, маньяк и слабоумный не ответственны за поступки, содеянные ими во время болезни, ответственность падает на родных, если они не сторожили больного и этим не воспрепятствовали тому ущербу, который он нанес другим» [34, с. 64].

В тех случаях, когда родственники не хотели или не имели возможности держать больного дома, его можно было передать под патронаж чужих людей, услуги которых оплачивал магистрат. Если больной оказывался состоятельным иностранцем, его предписывалось доставить на родину, взыскав издержки, если же он был беден, предлагалось просто выдворить его за пределы города. Описаны случаи, когда неимущие душевнобольные многократно пытались возвратиться, но их снова выдворяли, предварительно физически наказав.

Безобидные и спокойные больные предоставлялись сами себе. О жизни тех из них, кто был лишен заботы со стороны близких, реальное представление дает монолог Эдгара из трагедии В.Шекспира «Король Лир» (1605):

*В стране у нас блуждает ведь немало
Бедламских нищих, что безумно воют
И в руки онемелые втыкают
Булавки, гвозди, ветки розмарина
И страшные на вид по деревьям
То с бешеным проклятьем, то с молитвой
Сбирают подаянье. [68, акт 2, сцена 3].*

Если больной был буйным, и родственники не справлялись с ним, то по их просьбе или по инициативе магистрата больной помещался в тюремный подвал или особую камеру в крепостной стене. Содержание узника в таком случае оплачивал город. «Когда субъект признавался идиотом, все доходы от его имущества поступали в корону. Когда же он признавался помешанным корона брала на себя роль опекуна: охраняла его имущество и доходы и возвращала их или ему в случае выздоровления, или наследникам в случае его смерти» [2, с. 351].

На наш взгляд, принятие подобного закона должно было привести к серьезным перекосам в диагностике и организации помощи больным как одной, так и другой категории. Практика средневековой Англии подтверждает наш вывод: врачи под давлением родственников зачастую диагностировали

слабоумных как душевнобольных, и следовательно, в дальнейшем их лечили «не от своей болезни». Видимо поэтому в Англии стало расти число психиатрических больниц, а учреждения для слабоумных не открывались [2, 28, 88, 89]. Вместе с тем включение в законодательство разделов, касающихся слабоумных и умалишенных, безусловно, было прогрессивным явлением, знаменуя принципиальное изменение положения людей описываемой категории. Доказательством тому может служить история врачебной экспертизы душевнобольного преступника в Нюрнберге [34].

Учитель арифметики Конрад Глазер в 1528 г. сбросил с лестницы свою мать и ученика; женщина при этом погибла, а юноша получил тяжелые повреждения. Глазера поместили в тюрьму, а через несколько дней перевели в частный дом и посадили на цепь с тем, чтобы он «прояснил свои мысли». Через месяц жена и опекун арестованного возбудили ходатайство о взятии осужденного домой, аргументируя свою просьбу затруднениями в оплате наемной квартиры, а также тем, что дома больному будет спокойнее. Под большой залог арестованный был переведен домой. Окна его комнаты снабдили решетками, а на двери соорудили прочный замок, ключ от которого требовалось сдавать в ратушу. Родственники потерпевшего юноши опротестовали снисходительное отношение к убийце. Рассматривая тяжбу, городские советники отклонили требования близких пострадавшего. По их мнению, было бы жестоко оставлять Глазера в пожизненном заключении, и в данном случае не следует наказывать изоляцией, милосердное отношение может утешить больного и будет способствовать возвращению ему рассудка. В 1530 г. Глазер ходатайствует о снятии с него цепей. В ответ спустя тринадцать месяцев город назначает медицинскую экспертизу. Два врача, осмотрев Глазера на дому, фиксируют улучшение его здоровья и в целях предупреждения рецидива назначают лечение. Эксперты представили бургомистру отчет, в котором выразили надежду на выздоровление Глазера. На основании этого заключения через четыре месяца с подсудимого сняли цепи и даже разрешили посещать проповедь [цит. по Каннабих Ю.В. История психиатрии].

История нюрнбергской экспертизы отражает изменения, происходящие в общественном сознании. Суд делает прогрессивный шаг, определяя, что психически больной преступник прежде всего нуждается в лечении, помощи и снисходительности, а не в жестоком наказании. Безумие преступника начинает классифицироваться как болезненное состояние, а не как отягчающее обстоятельство.

В трактате «Врачебные консультации» Иероним Меркуриали (1530-1606) представил этиологию, диагностику, клинику психических недугов. Практиковавший в Падуе и Болонье врач высказывает мысль о том, что дурное обращение с человеком в годы раннего детства может оказывать влияние на формирование меланхолии. Дети, чьи первые годы жизни прошли в крайне неблагоприятных условиях, вырастут замкнутыми, невосприимчивыми к радостям жизни, постоянно подавленными людьми [34].

В XVII в. наука все дальше уходит от средневековой метафизики. Идеи абсолютного детерминизма отчасти проникают и в медицину. Психиатрия

начинает отказываться не только от мистики и метафизики, но все более критически относится к классикам древности.

Француз Шарль Лепуа (1563 - 1633), перерабатывая учение об истерии, рассматривает нервную систему как единственную причину расстройства. Голландский медик Франциск Делебо (1614- 1672), утверждавший, «кто не умеет лечить болезни ума, тот не врач», считал важным средством лечения душевнобольного «моральное воздействие и рассуждения, а не только лекарства.» Англичанин Томас Уиллис (1622- 1678), автор наиболее полной и точной для своего времени «Анатомии мозга» (1664), убежденный сторонник теории мозговых локализаций, стал одним из родоначальников неврологического направления в психиатрии. Теофил Боне (1620- 1689) из Женевы, автор первой пато-логоанатомической монографии, высказывал идеи о возможности преодолевать душевные болезни врачебной беседой. Любопытно, что самих врачей, применяющих к таким больным грубые меры. Боне предлагал считать безумными. Врач из Рима Павел Закхиас (1584 - 1659) разработал основы судебной психопатологии и психиатрической экспертизы [34, 76, 80].

Современник И. Меркуриали и Дж. Бруно, профессор медицины из Базеля Феликс Платер (1537 - 1614) впервые предложил классификацию душевных болезней. Для нашего исследования важно, что в этот период предметом изучения становятся этиологические факторы, предпринимаются попытки научного объяснения механизмов психических расстройств. Используя анатомо-клинический метод, Платер приходит к убеждению, что мозг есть орудие мышления, тот материальный субстрат, повреждение которого приводит к извращению мысли. Устанавливая этиологические факторы, Платер на первое место ставит наследственность, оказываясь, таким образом, предвестником теории наследственного вырождения. Он также приходит к выводу, что причины помешательства могут быть эндогенными и экзогенными. Платер дает описание различных признаков ранней детской дефективности, обозначая термином *Stultitia* врожденное помешательство, глупость, что на следующем этапе развития медицины получит название «олигофрении» и «кретинизма» [34].

Эпоха Возрождения важнейший период в идейном и культурном развитии европейской цивилизации, «заключительный этап становления базисных педагогических традиций западной цивилизации» [39, с. 74]. Число университетов на континенте растет, каждое государство открывает свои национальные «научные центры». В 1348 г. чешский король Карел I основал в Праге Карлов университет, в 1364 г. в Польше создается Ягеллонский университет в Кракове, в 1367 г. - Венский университет, в 1457 г. - университет Альбертина во Фрейбурге (Германия), в 1477 г. - в Упсале (Швеция), в 1479 г. - в Копенгагене (Дания). [61, 67] В XV в. в Европе формируется научная элита, интересы которой лежали в области юриспруденции, медицины, образования.

Переворотом в развитии цивилизации можно считать изобретение в 1436 г. Иоганном Гуттенбергом (ок. 1400 - 1468) книгопечатания. К 1500 г. в

Европе уже насчитывалось 250 типографий, усилиями которых к тому времени было опубликовано более 50 тыс. различных сочинений [67].

Возникновение университетов способствовало развитию естественных наук, активизации исследовательской деятельности: сбору сведений об окружающей природе, описанию и констатации определенных явлений, формулированию закономерностей их существования и развития, созданию многочисленных теорий, гипотез и концепций, в том числе в медицине и педагогике, а книгопечатание помогало их распространению на континенте.

Рубикон перейден: первые попытки индивидуального обучения глухонемых

Активная деятельность медицинских и естественных факультетов университетов обусловила возникновение научного интереса к проблеме глухонемой и попыток ее преодоления. Так, нидерландец Рудольф Агрикола (1443 - 1485) одним из первых пришел к выводу, что обучаемость глухого имеет не мистическую природу, а является результатом специального педагогического воздействия [7,24,53].

Выпускники европейских университетов Италии и Испании в XV - XVII вв. заинтересовались судьбой отдельных глухонемых, предприняли попытки их индивидуального обучения и попытались теоретически осмыслить проблему глухонемой, описать педагогические способы ее преодоления.

Джероламо Кардано (1501- 1576)- профессор одного из итальянских университетов - предложил физиологическое объяснение причин глухоты и немоты, а также разработал классификацию неслышащих, заложив тем самым «теоретические основы воспитания и обучения глухонемых детей» [25, с. 27]. Его идеи получили развитие в трудах соотечественников - анатомов и физиологов. Габриелло Фаллопио (1523 - 1562), Бартоломео Эустахио (1524 ? - 1574), Констанцо Варолия (1543 - 1575), Фабрициус Аквапенденте (1537-1619) и Франческо Лана Терци (1631 - 1687) изучили и представили анатомическое описание строения и функционирования органов слуха. Парадоксально, что Д. Кардано и его соотечественники, сосредоточив свое внимание на теоретических разработках и высказав «тонкие и своеобразные методические советы» [25, с. 28], не предприняли серьезных попыток учить неслышащих. Первые попытки дать глухому ребенку образование были предприняты не в Италии, а в Испании. Этот факт заслуживает более обстоятельного рассмотрения и анализа, так как помогает понять, где находятся «приводные ремни», запускающие «механизм» общественного интереса к проблемам специального образования.

Вызывает недоумение, что историки сурдопедагогики проходят мимо удивительного факта: теоретические изыскания ведутся в одной стране, а практика обучения возникает в другой. Возможно, причиной тому направленность интереса дефектологов на педагогическую технологию, научную аргументацию медицинских и педагогических рекомендаций средневековых авторов. Так, известный советский дефектолог А. И. Дьячков пишет: «В XV - XVI вв. Испания была могущественной и развитой страной... Культурный и

научный расцвет Испании способствовал возникновению практики индивидуального обучения глухонемых детей. Опыт индивидуального обучения нашел освещение в руководстве по обучению глухонемых Жуано Пабло Боннета. Если политико-экономический и культурный расцвет Испании способствовал возникновению индивидуального обучения, а также его распространению в других европейских странах и появлению первого печатного руководства по обучению глухонемых, то упадок Испании (XVI- XVII вв.) привел к тому, что первая работа Боннета по существу явилась и последней. В XVII - XVIII вв. Испания уступила первенство в развитии теории воспитания и обучения глухонемых центральным государствам Европы - Франции, Голландии, Англии, Германии» [25, с. 28].

Мы не разделяем приведенной оценки причин подъема и спада в обучении глухих детей в Испании уже потому, что за 42 года до выхода трактата Ж. П. Боннета его соотечественник Педро Понсе достиг удивительных результатов в индивидуальном обучении неслышащих. Кроме того, общественная атмосфера, сложившаяся в Испании в рассматриваемый период, не могла способствовать проявлению заботы об аномальных детях. Испания XVI в. была страной абсолютизма, непрерывно воюющей за морское владычество, ведущая активный захват колоний, безжалостно покорявшая и истреблявшая их коренное население. Испанцы отличались религиозностью, а испанская инквизиция - непримиримостью и жестокостью. Таким образом, испанское общество трудно заподозрить в лояльном отношении к людям с выраженными физическими недостатками. Тем не менее бенедиктинский монастырь св. Сальвадора, расположенный недалеко от Бургоса на севере страны, первым начал оказывать систематическую индивидуальную помощь детям с нарушением слуха.

Полемика автора со многими историками дефектологии обусловлена тем, что настоящее исследование, в отличие от большинства предшествующих базируется на принципиально ином подходе к анализу исторических фактов. Нас интересует, что побуждало и поощряло развитие дефектологической мысли: почему оригинальная идея или определенная форма специального обучения внезапно возникала в конкретной стране и столь ясе неожиданно исчезала; почему не получал распространения очевидно успешный метод обучения; почему результативные попытки индивидуального обучения аномальных детей не имели продолжения и более того прекращались на их родине и возобновлялись в других странах. Наконец, нас интересует, почему близкие дефектологические идеи имели принципиально различное организационное оформление в странах, сходных по политическому устройству, экономическому и культурному уровню развития. Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо было сделать предметом исследования эволюцию отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии и именно в этом контексте рассмотреть процессы становления национальных систем специального образования, именно поэтому данное исследование позволяет сделать очевидным то, что раньше ускользало от внимания, оставалось неясным или виделось совершенно по-иному. Иной подход и позво-

лил прийти к выводам, отличным от мнения А.И.Дьячкова [25] о том, почему в деле обучения глухих Испания вдруг вырвалась вперед, а затем столь же неожиданно сдала свои позиции.

С нашей точки зрения, причина заключалась отнюдь не в особом сострадании бенедиктинцев и не в их педагогической прозорливости, а была много прозаичней и драматичней.

В одном из правящих семейств Испании глухота передавалась генетически из поколения в поколение, а так как человек, не умеющий говорить, не признавался наследником или завещателем, недвижимые и огромные земли, принадлежавшие семье, подлежали отчуждению в пользу короля. Забота о сохранении родового богатства вынудила испанских, грандов искать способ научить своих глухих сыновей общаться с членами королевского суда. Их социальный заказ и был исполнен выпускником Соломанского университета, монахом-бенедиктинцем Педро Понсе де Леоном (1520- 1584), который создал оригинальный метод обучения глухих. Дети с нарушением слуха из аристократических семей под руководством Понсе овладевали не только письмом, счетом и чтением на родном языке, но также латынью и греческим [7, 25, 53, 91]. По свидетельствам современников, его ученики «овладевали тем кругом знаний, который в то время предназначался для учащихся общеобразовательной школы педагогами-гуманистами» [7, с. 18].

Сохранился официальный отчет П. Понсе, позволяющий судить и о его педагогических успехах, и о его победе над заблуждениями Аристотеля: «Я получил учеников, глухих и немых от рождения, являющихся сыновьями знатных людей, которых я учил говорить, читать, писать и считать; молиться, помогать при проведении мессы, осваивать доктрины христианства; а также знать, как исповедоваться самостоятельно с помощью речи; некоторые из них освоили латынь, другие - латынь и греческий, они понимают итальянский; один ученик был посвящен в сан, имеет приход и отправляет службы; кроме того, ученики получили знания по натуральной философии и астрологии; один добился успехов в управлении помещьем; еще один вступил в армию, и в дополнение к другим своим достижениям освоил все виды оружия, стал превосходным наездником. И сверх того, некоторые ученики стали великими знатоками истории Испании и других стран, сведущими в науках, политике и дисциплинах, в возможности освоения которых Аристотель им отказал» [85, с.416].

Дату составления отчета (1578) принято считать началом истории специального образования, а Педро Понсе, соответственно - родоначальником сурдопедагогики [6, 7, 24, 53, 85, 90, 91]. На наш взгляд, не менее, а может быть более велика его роль в изменении официального отношения к глухим. Испанское духовенство, наиболее консервативная часть католического клира, благодаря педагогическим успехам Понсе, признала интеллектуальную и нравственную состоятельность глухонемых, что сделало возможным для общества хоть некоторых из них принять в свои ряды как полноценных собратьев. Для описываемой эпохи подобное событие следует считать экстраординарным.

К сожалению, не сохранились методики П. Понсе: при жизни монах хранил свои педагогические открытия в тайне, а после его смерти записи затерялись в монастырских архивах. В отличие от ряда исследователей [6, 7, 24, 41, 53], мы далеки от обвинений бенедиктинцев в сознательном уничтожении бумаг прежде всего потому, что Ж. П. Боннет (1579- 1633) и его сподвижник Рамирес де Кадрион (1579- 1652), развившие и обогатившие педагогическую систему Понсе после его смерти, безусловно, располагали записями ее автора. В противном случае трудно объяснить, как Жуан Пабло Боннет, начавший свою карьеру в качестве военного, достиг в столь короткий срок успехов в индивидуальном обучении неслышащих. Любопытно, что его первым учеником стал глухой младший брат констебля Кастильи, чьим секретарем служил Боннет.

Свой опыт индивидуального обучения глухонемых детей Ж. П. Боннет изложил в трактате «О природе звуков и искусстве научить глухого говорить», изданном в 1620 г. в Мадриде, однако, книга, как и архивы П. Понсе, долгое время не была востребованной. Этот факт и не позволяет нам обвинять современников Понсе в засекречивании или умалчивании его педагогических открытий. По нашему мнению, монастырь получил социальный заказ, и люди, способные исполнить его, в Испании нашлись. Однако достигнутый результат в индивидуальном обучении глухих не получил и в принципе не мог получить широкого распространения: научная мысль не только намного опередила общественное мнение о целесообразности обучения аномальных детей, но и вошла в противоречие с религиозным догматом и действующим законодательством о правах инвалидов.

Очевидно, что изыскания итальянских ученых носили академический характер и детерминировались не социальным заказом, а профессиональными интересами, и, соответственно, потребителем результатов их исследований было исключительно научное сообщество, весьма немногочисленное. В Испании же задача обучения глухих была поставлена группой влиятельных аристократов как социальная и требующая быстрого практического разрешения. Несколько прямых наследников из знатных семей оказались отнесенными законом к «неполноценному меньшинству», так как не могли писать и говорить. Даже принадлежность к правящему сословию, не позволяла родителям обойти закон и «перевести» глухих сыновей в статус наследников. Заинтересованные родители вынуждены были найти способ выучить детей, что и было поручено монастырю св. Сальвадора. Так как социальный заказ носил локальный характер и касался небольшого числа конкретных людей, то и педагогические результаты, сколь бы блестящи они ни были, не выходили за рамки конкретной социальной ситуации и представляли камерный интерес. Не вызывает сомнения, что сурдопедагогические успехи, достигнутые в Испании, не могли в XVI в. получить распространения ни в самой стране, ни за ее пределами.

Мы не ставим своей целью проследить развитие собственно сурдопедагогической мысли, оценить успехи в обучении отдельных лиц с нарушениями слуха или зрения, нас интересует, как взаимосвязаны теоретические и

практические достижения в сфере лечения и обучения людей с сенсорными нарушениями и положение этих людей в обществе. Иными словами, влияют ли научные достижения на отношение общества к «анормальному меньшинству».

В этом аспекте рассмотрим судьбу педагогических идей П. Понсе и Ж. Боннета за пределами Испании. По счастливой случайности в 1623 г. ее посетил принц Уэльский (будущий король Англии Карл I) в сопровождении сэра К. Догби, научные интересы которого были достаточно широки. К. Догби встретился с учеником Боннета Луисом де Валеско и ознакомился с достижениями испанских сурдопедагогов. Свои впечатления Догби не только изложил в трактате «*Treatise on the Nature of Bodies*», изданном в 1644 г. в Париже, но и сделал предметом обсуждения в переписке с принцем Уэльским. Регулярно обсуждая с будущим королем Англии различные философские вопросы, Догби уделял большое внимание идеям Боннета. По распоряжению Карла I Лондонское Королевское научное Общество (1662) организовало специальные исследования в области природы языка и речи, результатом которых стало опубликование немалого числа работ, посвященных проблеме глухоты (J. Wallis 1653, 1670; G. Sibscot 1670; W. Holder 1699; G. Dalgamo 1680). Трактаты, по преимуществу философские, касались природы языка и содержали анализ различных элементов речи, опыт же обучения глухих служил иллюстрацией к авторским теориям «искусственной речи». Члены Королевского Общества не были сведущи в анатомии и физиологии и строили свою концепцию обучения глухих на основе философских и филологических теорий, внося тем не менее значительный вклад в современную им практическую сурдопедагогику [91].

Джон Уоллис (1616 - 1703) - профессор геометрии из Оксфорда, один из основателей Королевского Научного Общества, создал британскую систему обучения глухонемых устной речи. Также известны его практические достижения, в частности результаты обучения неслышащего двадцатипятилетнего Даниэля Волли оказались столь успешными, что ученика демонстрировали королю и двору. Известны успехи и других членов Общества (В. Холдера, 1616-1698; Дж. Далгарно, 1626-1687) в области индивидуального обучения глухих [91].

Можно видеть, что интерес к проблеме обучения людей с сенсорными нарушениями в Англии не имел прагматических корней, как в Испании, и не был связан с успехами национальной медицины, как в Италии. Это был чисто философский, академический интерес привилегированных исследователей, разделенный и поддержанный просвещенным монархом.

Приходится снова говорить о парадоксах, но как иначе объяснить исторические факты. Идеи Ж. Боннета становятся предметом активного интереса Королевского Общества уже через 4 года после опубликования трактата на родине автора (1620), экземпляр книги попадает в Англию в 1644 г., но издается в Британии только через 270 лет после написания (1890). Испанский опыт инициирует английскую мысль, что приводит островитян к успехам в индивидуальном обучении глухих, но никак не влияет на обучение неслы-

шащих в этой стране в целом. Более того, в Англии того периода был свой талантливый врач-сурдопедагог Дж. Бульвер, издавший в 1648 г. первую в Британии работу о глухих «Philosophus» («Друг глухого»), а затем в 1654 г. - «Chirologia, or the Naturall Language of the hand». Принципиально важно, что свою педагогическую систему автор строил на основе медицинских, физиологических принципов лечения глухоты. Бульвер по сути первым опроверг постулаты Гиппократов о природе глухонемой, доказав несостоятельность утверждений Аристотеля и Августина о невозможности обучить неслышащего, а в практической работе придерживался тех же взглядов, что и Ж. Боннет. Еще более поразительна инициатива Дж. Бульвера по организации в стране «Академии для немых», которую, кстати, можно считать первой попыткой создания государственного учреждения специального образования [91].

Нас не удивляет, что проект Бульвера был отвергнут как «столь парадоксальный, удивительный и преувеличенный, что скорее позабавил оппонентов, чем удовлетворил их стремление к пониманию» [J. Gordon, 1892; по M. Winzer, 91, с. 35]. Отвергая проект, эксперты из Королевского Общества поступили в духе времени, полагая что обучение глухого как философская проблема, как научный эксперимент целесообразно, тогда как перенос его в сферу социальной жизни лишен смысла, так как глухие относятся к «неполноценному меньшинству» и, следовательно, не заслуживают государственного внимания и материальных затрат.

В XVII в. было предпринято немало удачных попыток индивидуального обучения глухих: швейцарским врачом Дж. К. Амманом (1669 - 1724) и химиком из Фландрии ван Хелмонтом (1614- 1699) в Нидерландах; профессором риторики Лана-Терци (1631 - 1687) в Италии; а также другими энтузиастами во Франции, Дании и Швеции. Однако первые учебные заведения для глухих начнут появляться в Европе лишь в XVIII в. Педагоги и медики, разрабатывающие проблемы специального обучения, как исследователи опережали свою эпоху, преодолевая и разрушая представления о необучаемости глухонемых, но как члены современного им общества принадлежали своему времени и не воспринимали глухих полноценными согражданами [6, 7, 24, 41, 53, 91].

Подобное расхождение «высокой теории» и «низкой практики» в умах членов Королевского Общества нашло отражение в сатире Дж. Свифта, так описавшего академическую науку лапутян в «Путешествиях Гулливера» (1727): «дома лапутян построены очень скверно..; эти недостатки объясняются презрительным их отношением к прикладной геометрии, которую они считают вульгарной и ремесленной...»[1947, с. 329]. Позицию «лапутян» относительно образования глухонемых, вероятно, разделяли многие ученые XVI - XVII вв., для которых эта проблема представлялась академической, а не социальной. Иначе как можно объяснить, что XVII в. - «век разума», наполненный «духом вольнодумства», поворотный век в истории западной цивилизации, век стремительного развития педагогических традиций не положил начала открытию специальных школ для слепых или глухонемых детей. Несмотря на то что в общественном сознании западноевропейцев все бо-

лее утверждается представление о праве человека на индивидуальность, оно еще не распространяется на «неполноценное меньшинство.»

На наш взгляд, в XVI - XVII вв. успешный опыт индивидуального обучения детей с сенсорными нарушениями не привел и не мог привести к открытию специальных учебных заведений. Специальное образование не могло возникнуть не из-за отсутствия теоретических разработок, методик обучения и специалистов, а в силу совпадения позиций светского закона, религиозного догмата и общественного мнения в отношении неполноценности людей с выраженными нарушениями в физическом или умственном развитии. Именно восприятие этих людей короной, церковью, аристократией и буржуазией как неполноценных являлось главной преградой на пути организации специального обучения.

И все же было бы глубоким заблуждением недооценивать роль первых успешных попыток индивидуального обучения детей с сенсорными нарушениями. Рубикон был перейден, возможность обучения доказана, стало очевидным, что таких людей можно не только призреть, но и обучать. Именно эти прецеденты положили начало новому длительному периоду эволюции отношения западноевропейского общества и государства к лицам с отклонениями в развитии, заключающемся в осознании ими уже не только возможности, но и целесообразности специального образования.

Выскажем еще одно предположение: именно в XVI- XVII вв. намечается вполне закономерное принципиальное расхождение во взглядах медиков и педагогов на цели и задачи помощи людям с выраженными физическими и умственными недостатками; закладываются основы двух разных направлений коррекции нарушений в развитии аномальных детей: педагогического и медицинского.

Педагоги, поставленные перед необходимостью научить ребенка с сенсорными нарушениями писать и говорить, ищут и разрабатывают конкретные методики, особые приемы обучения. Предметом их внимания является вторичный дефект и педагогические пути его коррекции. Учителя строят свои методы обучения, опираясь прежде всего на современные им философские идеи, в меньшей мере интересуясь первичным биологическим дефектом и его этиологией.

Врачи же, оказывая помощь слепым или глухим детям, особо не задумывались о влиянии фактора сенсорной депривации на последующее развитие личности. Медики концентрируют свое внимание на лечении, т.е. предметом их профессионального интереса становится первичный, биологический дефект, а обусловленные им социальные ограничения, нарушения жизнедеятельности остаются вне сферы их внимания.

В XVI - XVII вв., несмотря на успехи педагогической коррекции, широкое распространение получает мнение о том, что глухой, слепой, слабоумный нуждаются прежде всего в лечении. Носители этой идеи полагали, что аномального ребенка надо вылечить, а уж затем учить. Закладываются предпосылки тенденции «медицинизации» специального образования (как это ни

парадоксально, но и в наши дни данная идея имеет многочисленных сторонников).

XVII в. вошел в историю европейской цивилизации как проникнутый духом вольнодумства «век разума». В этот период резко возрастает интерес к человеку, его предназначению и месту в обществе, крепнет убеждение о праве человека на индивидуальность [11, 12, 38, 44, 56, 69]. Схоластический, метафизический взгляд на мироздание и природу человека уступают место естественно-научному. XVII в. оказался «поворотным в истории западной цивилизации, в эволюции присущих ей педагогических традиций, особенности динамики и содержание которых отражали коренные сдвиги в материальной и духовной жизни западноевропейского общества» [39, с. 82]. Прогрессивные изменения, происходящие в обществе, государственной идеологии, философии, науке, в том числе педагогической, секуляризация образования повлияли на отношение западноевропейского общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.

Как уже отмечалось, в XVII в. в ряде западных стран предпринимались попытки индивидуального обучения глухих, также известны факты обучения слепых. Правда, и в более ранние периоды некоторые слепые становились известными музыкантами, например: органист из Флоренции Франческо Ландино (1325- 1397), пианист Арнольд Шлик (1455- 1525). Однако в XVII в., благодаря изменениям, произошедшим в сознании европейцев, впервые были предприняты попытки дать образование людям незрячим или потерявшим зрение (ученик И. Ньютона математик Саундерсон (1682 - 1739); поэт Л. Мильтон (1604-1674).

Еще одним доказательством происходящей эволюции взглядов общества на инвалидов служит прецедент открытия в Палермо небольшой музыкальной школы для слепых (1662). «Организаторы этой школы (сами слепые) выработали устав, согласно которому нищенство для слепого является позором и слепые могут и обязаны трудиться. Хотя эта школа просуществовала сравнительно недолго, значение ее в истории развития профессиональных учреждений для слепых огромно. В Англии создаются «братства» слепых, которые тоже пытаются найти пути для своего самостоятельного существования. Там слепых обучали хорошо ориентироваться при передвижении по улицам Лондона. Общество предлагало иностранцам услуги слепых в качестве проводимых в туманные дни и вечера, когда зрячим, плохо знающим Лондон, легко было заблудиться... Это свидетельствует о новом взгляде на слепых, создает предпосылки для начала их систематического обучения и включения в трудовую деятельность» [66, с. 18-19].

Чешский мыслитель-гуманист Ян Амос Коменский (1592- 1670) первым из педагогов выдвинул положение о необходимости заботиться о воспитании и обучении слабоумных. В своей ставшей классической «Великой дидактике» (1638) автор пишет: «Ведь кто усомнился бы в том, что воспитание необходимо людям тупым, чтобы освободиться от природной тупости... Кто по природе более медлителен и зол, тот тем более нуждается в помощи, чтобы по возможности освободиться от бессмысленной тупости и глупости. И

нельзя найти такого скудоумия, которому совершенно уже не могло бы помочь образование» [38, с. 206 - 207].

Я.А. Коменский был глубоко убежден, что всем аномальным детям можно дать образование. В этой связи он писал: «Возникает вопрос: можно ли прибегать к образованию глухих, слепых и отсталых, которым из-за физического недостатка невозможно в достаточной мере привить знания? - Отвечаю: из человеческого образования нельзя исключить никого, кроме нечеловека.»

Богатство педагогических идей XVI- XVII вв. нашло свое отражение во взглядах Вольфганга Ратке (1571 - 1635). «Педагогический мемориал», прочитанный Ратке в день избрания императора во Франкфурте-на-Майне (1612), содержал положения, представляющие для нас особый интерес [28]. Приведем их:

- обучение должно стать всеобщим, независимо от пола детей;
- руководящей идеей должна служить идея полного согласия с природой;
- все преподавание на первой стадии должно вестись на родном языке.

Можно сказать, что новации В. Ратке открыли дорогу специальному образованию. Необходимость учить всех детей (вне зависимости от сословной принадлежности и пола) обязательно приведет к вычленению группы детей, неспособных к такого рода обучению. Предложение учить детей на родном языке устраняет барьер иностранного языка - латыни, почти непреодолимый для аномального ребенка. Рекомендации педагогу согласоваться с природой ребенка предоставляют ему значительную свободу в поиске методов обучения.

Народное обучение благодаря усилиям Ратке было введено в Веймаре в 1619 г. его учеником Кромайером. Судьба Ратке, как и большинства новаторов и подвижников, была трагичной, но именно ему Германия обязана достижениями последующих веков в области специального образования.

Закljučая краткое рассмотрение эпохи Ренессанса, следует сказать, что приводимые исторические факты свидетельствуют о мозаичности европейской ситуации. Следует помнить, что цепи и казематы для душевнобольных, эпидемии чумы, голод, костры инквизиции в Испании и Голландии, философские трактаты Эразма Роттердамского и Джордано Бруно, теория Феликса Платера и идеи Яна Амоса Коменского, гонения и почитание юродивых сосуществовали в этот период развития человечества. Вместе с тем анализ эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии в период XII - XVIII вв. позволяет утверждать:

- политические, социальные и экономические изменения в жизни Европы XII - XV вв. не повлияли на отношение общества к лицам с выраженными физическими и психическими недостатками: обыватели, церковь, корона по-прежнему воспринимают их как «аномальных», как неполноценное меньшинство, находящееся вне общества;
- ростки терпимости к «иным» людям, зародившиеся в средиземноморских городах Европы, гибнут в период инквизиции;

- во время религиозных войн, борьбы церкви с ересью и реформаторы, и инквизиция объявляют лиц с грубыми физическими и психическими недостатками врагами, причисляя их к политическим противникам;

- разделение людей по их социально-экономической полезности для общества на «ценных» и «неполноценных» автоматически относит к последним слабоумных, психически больных, лиц с грубыми физическими недостатками;

- попытки индивидуального обучения являются следствием социального заказа представителей знати, имеющих детей с сенсорными нарушениями;

- опыт успешного индивидуального обучения глухих детей (XVI - XVII вв.) не влечет за собой организации специальных учебных заведений.

Нижней границей второго периода можно считать переосмысление в одной из западноевропейских стран (Франция) гражданских прав людей с сенсорными нарушениями, следствием чего явилось открытие в Париже первой школы для глухонемых (1770), первой школы для слепых (1784).

Итак, в рамках предложенной периодизации второй период характеризуется переходом первой государственной благотворительной акции к инициации представителями знати попыток индивидуального обучения, а затем к открытию первых светских специальных учебных заведений для глухонемых и слепых.

Европейским государствам понадобилось почти шесть веков для перехода от осознания необходимости призрения разных категорий аномальных людей к осознанию возможности обучения хотя бы части из них (первоначально только лиц с сенсорными нарушениями).

Глава 3 От осознания возможности к осознанию необходимости обучения (70 - 80 гг. XVIII в. - начало XX в.)

Согласно предложенной периодизации, третий период эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии продолжается с конца XVIII в. до начала XX в. На этом отрезке времени западноевропейские государства проходят путь от осознания возможности обучения детей с сенсорными нарушениями к осознанию целесообразности и необходимости обучения аномальных детей, организации системы специального образования.

Третий период - это время кардинального изменения отношения общества и государства к «неполноценному меньшинству», становления и утверждения нового, более гуманного и демократического взгляда на гражданские права лиц с выраженными отклонениями в развитии, введения всеобщего начального обучения. Поворот в государственной политике и общественном сознании был подготовлен идеями мыслителей эпох Ренессанса и Просвещения, «Декларацией прав человека» (1793).

Верхней границей периода условно можно считать открытие во Франции первой школы для глухонемых (1770), первой школы для слепых (1784).

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей третьего периода эволюции отношения к инвалидам, приведем хронологию событий западно-европейской истории, значимых для нашего исследования.

Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни (70-80 гг. XVIII в. - нач. XX в.)

1717г. Попытка ввести всеобщее образование (Пруссия).

1718г. Опубликовано «Искусство научить глухого и немого говорить» (Г. Ра-фель, Германия).

1745 г. Опыт индивидуального обучения глухонемых (Я. Р. Перейра, Франция).

1749 г. Опубликовано «Письмо о слепых в назидание зрячим» (Д. Дидро, Франция).

1750-1777 гг. Реформы Иосифа Эммануила Португальского (борьба против иезуитов; основание школ; преобразование армии).

1756-1788 гг. Реформы Фридриха II «во имя порядка и правосудия в государстве» (установление свободы вероисповедания, равенства всех перед законом, обязательного обучения) (Пруссия).

1757 г. Изгнание иезуитов из Португалии.

1759-1778 гг. Реформы Карла III Испанского (преобразование школ, освобождение их от власти монастырей).

1760 г. Открытие первой школы для глухонемых (Ш. М. Эпе, Франция).

1763 г. Вторая попытка ввести всеобщее образование в Пруссии.

1764 г. Изгнание иезуитов из Франции. 1767 г. Изгнание иезуитов из Испании.

1771-1792 гг. Реформы Густава II (улучшение судопроизводства; распространение просвещения) (Швеция).

1774г. Упразднен Орден иезуитов (папа Климент XIV). Указ о начальном всеобщем образовании (Австрия).

1777 г. Опубликовано «Практические указания как научить глухонемого говорить и писать» (И. Ф. Арнольди, Германия).

1778г. Открыт первый Институт для глухих (С. Гейнике, Германия).

1779 г. Открыт Институт глухонемых (Австрия).

1780 - 1790 гг. Реформы Иосифа II (сокращение числа монастырей, подчинение церкви государству; отмена крепостного состояния крестьян; равенство всех перед законом; распространение просвещения Австро-Венгрия).

1784 г. Открыта первая школа для слепых (В. Гаюи, Франция).

1789 г. Парижская школа Ш. М. Эпе получает статус Национального Института глухих.

1789-1794 гг. Великая Французская революция;

Декларация Конвента о правах человека. Реформы Национального собрания; провозглашение равенства всех перед законом; отмена сословных привилегий; свобода совести, свобода слова; упразднение монастырей; ограничение королевской власти.

1791 г. Открыта первая британская школа для слепых.

1792 г. Открыт первый британский приют для глухих детей (В. Тьюк).

1800 г. Опубликовано «Курс обучения глухонемого от рождения» (Р. А. Си-кар, Франция).

1800-1815 гг. Реформы Наполеона I. Войны Франции с Австрией, Пруссией, Россией.

1803 г. Первая попытка обучения малоспособных учеников, открытие «добавочных» классов (И. Т. Вайзе, Германия).

1806 г. Реформы в Пруссии (введение общей воинской повинности).

1814- 1882 гг. Принятие законов о начальном всеобщем образовании (Дания 1814; Швеция 1842; Норвегия 1848; Италия 1877; Великобритания 1880; Франция-1882).

1825г. Открытие публичных больниц для душевнобольных (Великобритания).

1828 г. Открыто мужское отделение для идиотов при психиатрической лечебнице (Биссетр, Франция).

1831 г. Открыто женское отделение для идиотов при психиатрической больнице (Сальпетриер, Франция).

1833г. Основан Парижский ортофренический институт учреждение для слабоумных (Ф. Вуазен, Франция).

1835 г. Открыт первый благотворительный приют для слабоумных (пастор Хальденванг, Германия).

1841 г. Открыта первая публичная частная школа для умственно отсталых (идиотов) в хосписе для неизлечимо больных (Э. Сеген, Франция). Открыта Абендбергская школа-приют для идиотов и эпилептиков (И. Гуггенбюль, Швейцария).

1846г. Открыт первый британский благотворительный приют (Уайт, Англия).

1850 г. Попытка совместного обучения глухонемых и слышащих (А. Бланше, Франция).

1865 г. Общество воспитания и помощи глухонемым проводит конкурс для определения лучшей методики обучения глухих детей (Франция).

1866 г. Австро-прусская война.

1863-1877 гг. Исследования Г. Гельмгольца в области акустики позволили ему развить резонансную теорию слуха, построить модель уха.

1867 г. Первый Международный медицинский конгресс (Франция).

1870-1871 гг. Франко-немецкая война.

1871 г. Создания Германской империи.

1872 г. Германия принимает «Общее положение о народных школах и подготовке учителей». Опубликована книга «Воспитание глухонемых. Обзор французской и немецкой систем обучения» (Т. Арнольд, Англия).

80-е годы В Дании вводится дифференцированное обучение детей с нарушением слуха. Открываются школы: для умственно отсталых глухих (Копенгаген); для слабослышащих (тугоухих) (Ниборг); для глухих с сохраненным интеллектом (Фридеричия), с введением А-, В-, С- и подготовительного классов.

80 - 90-е годы Немецкий педагогический журнал активно пропагандирует «чистый устный метод» обучения глухих.

1891 г. В Дании завершено организационное оформление дифференцированной системы обучения глухих (Г. Форхгаммер).

90-е гг. В Германии завершено организационное оформление дифференцированной системы учреждений для разных категорий слабоумных:

- благотворительные приюты для глубоко отсталых (частные);
- лечебно-педагогические заведения для глубоко отсталых (частные и государственные);
- вспомогательные классы и школы для детей с легкими формами умственной отсталости (государственные).

1990 г. На Парижском конгрессе психиатров Д. Бурневиль предлагает классификацию слабоумия. В Швеции возникает общественное движение за создание классов для умственно отсталых.

1901 г. В Швеции открываются первые вспомогательные классы.

1915 г. Немецкий психиатр Эмиль Крапелин впервые предложил объединить все формы слабоумия в единую группу под общим названием «задержка психического развития» и ввел термин «олигофрения» [34].

Обратимся к более подробному рассмотрению исторических фактов третьего периода, чтобы понять, в контексте каких общественных и культурных событий принципиально меняется официальная политика западноевропейских государств в отношении лиц с отклонениями в развитии, происходят кардинальные изменения в общественном сознании, которые к концу периода приведут к возникновению наряду с церковным светского призрения и к организации обязательного обучения аномальных детей.

Три направления помощи; возникновение первых специальных школ

В указанный период окончательно оформляются три основных направления помощи лицам с отклонениями в развитии:

1) христианско-филантропическое (цель - призрение инвалидов; организационная форма - приюты, богадельни, дома призрения);

2) медико-педагогическое (цель - лечение, воспитание и элементарное обучение детей с выраженными нарушениями в развитии, организационная формаспециальные отделения при больницах, медико-педагогические учреждения);

3) педагогическое (цель - образование детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта, организационная формаспециальные классы, специальные школы, интернаты).

Каждая западноевропейская страна прошла свой путь развития указанных направлений, и в том числе создания национальной системы специального образования. Несмотря на ряд существенных отличий (законодательных, финансовых, кадровых, концептуальных, в том числе принципов комплектования, целей, содержания, методов, продолжительности обучения) все национальные системы специального образования складывались в Западной Европе в сопоставимые исторические сроки и были первоначально ориенти-

рованы на обучение трех категорий детей: в начале периода - глухих и слепых, позднее - умственно отсталых. Об этом свидетельствуют исторические факты (см. табл. 1, 2).

Время открытия первых специальных школ для глухих и слепых в Западной Европе.

Школы для глухих		Школы для слепых	
год открытия	страна	год открытия	страна
1760	Франция	1784	Франция
1778	Германия	1791	Англия
1779	Австрия	1806	Австро-Венгрия
1786	Чехия	1806	Германия
1790	Голландия	1807	Чехия
1800	Испания	1808	Голландия
1809	Швеция	1809	Швеция
1810	Англия		

Революции - XVI в. в Италии, Германии и Франции, XVII в. в Англии, XVIII в. во Франции - оказали огромное влияние на экономику, идеологию, культуру и нравы европейских стран. Для всех областей науки, культуры, общественной мысли это был период творческого подъема. Подобные эпохи рождают великих утопистов, в чьих умах возникают идеи, осуществить которые станет возможным лишь в отдаленном будущем. Но наряду с утопистами появляются великие творцы, достигающие цели своих исканий - человечество всегда ставит перед собой задачи, которые оно в состоянии решить.

Время открытия первых учреждений для умственно отсталых в Западной Европе.

Приюты		Школы	
год открытия	страна	год открытия	страна
1841	Франция	1846	Англия
1841	Швейцария	1855	Дания
1869	Швеция	1882	Норвегия
1871	Чехия	1885	Австрия
1886	Франция	1896	Чехия
1803	Германия	1897	Бельгия
(класс для мало успевающих)	1897	Голландия	
1898	Италия		
1842	Германия		
(класс для слабо умных)			

Мы не разделяем мнения о том, что великие открытия рождаются внезапно в умах отдельных, особо одаренных индивидуумов, а крупные технические и социальные преобразования происходят исключительно благодаря гениям. Эти преобразования, безусловно, невозможны без усилий всего общества. Социальные изменения вызывают к жизни новые идеи и открытия либо обнаруживают выдающееся значение недооцененных открытий прошлого. Однако мы убеждены, что новая образовательная модель (не как идеал, а как программа действия) не может быть рассчитана на «послезавтра», на абсолютно новое поколение учеников и главное учителей. На переломных этапах социального развития могут упраздниться устоявшиеся системы образования как не отвечающие провозглашаемым социальным ценностям [21, 39, 48, 93]. Новые педагогические идеи, новые образовательные модели всегда имплицитно присутствуют в общественном сознании. Задача реформатора, планирующего реальные, а не утопические изменения, увидеть эту идею, проявить как негатив на фотобумаге.

Модель образования, изобретенная или заимствованная в другом обществе, для реализации которой в стране нет культурно-исторических и экономических предпосылок, в лучшем случае может существовать в единичном варианте как экспериментальная. Безусловно, перед глазами общества должны быть идеальные образцы образовательных учреждений как отдаленные стратегические цели, задающие ориентиры. Однако представляется нецелесообразным и неразумным при отсутствии адекватных культурно-исторических и социально-экономических предпосылок кардинально реорганизовывать систему образования.

Проанализируем историю создания благотворительных, лечебно-педагогических и образовательных учреждений в Европе, подробнее рассмотрев ее ход в Германии, Франции, Великобритании. Сначала рассмотрим по отдельности истории развития национальных моделей специального образования, а затем предпримем попытку обобщить тенденции развития системы учреждений для обучения глухих, слепых, умственно отсталых детей на рубеже XIX - XX вв.

Опыт Германии: единое государство, единый народ, единое специальное образование

По условиям Вестфальского мира (1648) Германия утратила свою территориальную целостность, политическая карта страны стала похожей на лоскутное одеяло, состоящее из многочисленных княжеств, свободных городов, рыцарских владений. После Тридцатилетней войны Германия вступила в период длительного политического и экономического кризиса, немецкие земли лежали в развалинах, население многих земель сократилось наполовину, а то и на три четверти. Экономический упадок усугублялся упадком культуры и огрублением нравов. С момента подписания Вестфальского мира до начала XVIII в. Германия участвовала в десяти войнах, длившихся в общей сложности 65 лет.

В военно-политическом хаосе немецкой жизни наиболее самостоятельным и сильным к началу XVIII в. сумело стать королевство Прусское, королем которого был провозглашен курфюрст Фридрих III (1701). Реформы короля, продолжившие преобразования, начатые Фридрихом II, обусловили следующие кардинальные перемены в устройстве политической жизни страны.

Ученые Германии, разоренной войной и раздробленной на мелкие государства, в XVIII в. находились под влиянием идей предшествующих столетий. Государственная идеология, консерватизм научной, в том числе медицинской, мысли, кризис экономики отразились на организации психиатрической помощи. Государственных (как и частных) психиатрических учреждений лечебного типа Германия не имела вплоть до XIX в. Существовавшие «дома для умалишенных», являвшиеся по сути отделениями при исправительных заведениях, как и монастырские «приюты» выполняли исключительно полицейские функции, не преследуя лечебных целей.

Национальная медицинская и педагогическая практика складывалась преимущественно под идейными знаменами немецкой философии (Г. Лессинг (1729- 1781); И. Гете (1749- 1832); И. Гердер (1744 - 1803); Ф. Шиллер (1759 - 1805)). На рубеже XIX в. великих мыслителей волновала античность и мечты о разрешении вселенских проблем, а не идеи изменения современных им условий жизни. Немецкая идеалистическая философия (И. Кант (1724-1804); И. Фихте (1762- 1814); Г. Гегель (1770- 1831) активно противостояла философской системе французского материализма. Существенное влияние на немецкую психиатрию оказал И. Кант, предложивший оригинальную классификацию душевных болезней. Любопытно мнение философа об ответственности сумасшедшего за свои поступки: «Если человек преднамеренно причинил другому несчастье, и возникает вопрос, виновен ли он и в какой мере, т.е. если надо установить, был ли он в эту минуту душевнобольным или душевно здоровым, тогда суд должен направить это дело не на медицинский, а на философский факультет» [по Ю. В. Каннабих. История психиатрии, с. 218].

Идеи Канта и Гегеля о примате философской оценки психических недугов оказали заметное влияние на немецкую психиатрию, носившую умозрительный характер и оторванную от почвы живых наблюдений. Вместе с тем наряду с философской психопатологией в середине XVIII в. в Германии зарождается врачебная психиатрия. Первая лечебница, организованная в Саксонии в 1811 г., вскоре преобразуется в психиатрическую клинику. Однако до середины XIX в. большинство психиатрических учреждений напоминало зверинцы, где голые и одичалые больные сидели «в каменных мешках» на цепях [34].

Немецкая идеалистическая философия определила и суть немецкой педагогики XVIII в. Было сформировано понятие о двух сторонах образования: материальной (усвоение содержания обучения) и формальной (развитие мыслительных операций). Исходя из философских взглядов Канта, немецкие педагоги стремились доказать, что формальное образование имеет большее

значение в развитии ребенка, нежели материальное, что нашло отражение и во взглядах немецких сурдопедагогов Самуила Гейнике (1727- 1790) и Иоганна Арнольди (1737 - 1783).

Начало специальному обучению глухонемых в стране было положено врачом В. Кергером и учителем Георгом Рафелем (1673 - 1740). Заняться проблемой специального обучения Г. Рафеля заставила личная трагедия: трое из шести его детей родились глухими. Несчастный отец решил самостоятельно выучить детей, для чего изучил всю доступную ему современную литературу по сурдопедагогике и выстроил свою систему в соответствии с рекомендациями И. К. Аммана. Опыт индивидуального обучения Г. Рафель изложил в книге «Искусство научить глухого и немого говорить» (1718).

Успехи в индивидуальном обучении, достигнутые Г. Рафелем и И. Арнольди, не привели к открытию в Германии школ для глухих, прецедент чему в Европе уже был.

Удачливее своих коллег оказался С. Гейнике, автор системы обучения, вошедшей в историю сурдопедагогике под названием «чистый устный метод».

«На преследования его сурдопедагогической деятельности С. Гейнике отвечал тем, что устраивал публичные испытания знаний и умений своих глухих учеников... Результаты оказались настолько очевидны, что пастор местного прихода, непримиримый враг С. Гейнике, был вынужден допустить его учеников к конфирмации. Конфирмация глухих для того времени была явлением необычным» [7, с. 37]. Саксонский курфюрст, заинтересовавшийся результатами обучения неслышащих и воодушевленный успехами, предложил С. Гейнике организовать институт для глухонемых, что и произошло в 1778 г. в Лейпциге. Вторая школа для глухонемых открылась через 10 лет в столице Пруссии Берлине (1788). Но ее возникновение обусловлено уже не единоличной волей монарха, а изменением государственной политики в области образования.

В Пруссии, проводившей политику просвещенного абсолютизма, неоднократно предпринимались попытки повсеместного открытия начальных (элементарных) школ; издавались эдикты (1717, 1737) об обязательном обучении детей в возрасте 5 -12 лет. Общее уложение (1794) закрепило переход Пруссии к государственной школьной системе, с этого момента школы объявляются государственными учреждениями, а их деятельность координируется и контролируется специальными ведомствами. К середине XIX в. многие немецкие земли приняли закон об обязательном начальном обучении, в том числе Бавария (1802), Саксония (1805), Пруссия (1819), Гессен (1827), Баден (1834). Благодаря активной деятельности В. Гумбольдта, возглавлявшего в 1809-1810 гг. департамент культов и народного просвещения в министерстве внутренних дел, был основан берлинский университет (1810), получило развитие женское образование, открылась сеть учительских семинарий. В дальнейшем семинариям были подчинены открывающиеся школы для глухих детей, а также поручена подготовка кадров для этих школ [94].

Выпускник учительской семинарии Фридрих Мориц Гилль (1805 - 1874), прошедший подготовку в Берлинском училище глухих, продолжил дело своих соотечественников. По убеждению Ф. Гилля, содержание и средства обучения в специальной школе глухих и в народной школе не должны были существенно отличаться. Им был подготовлен ряд учебных пособий, методических руководств для сурдопедагогов, учебников по языку для глухих. Система обучения и воспитания («естественный метод обучения глухих детей»), предложенная Ф. Гиллем, оказала принципиальное влияние на немецкую сурдопедагогику, определив направление ее развития на многие десятилетия вперед. Преобразование немецкой школы глухих завершил Иоганн Фаттер (1842- 1916). Таким образом, к началу XX в. в Германии сложилась национальная научная школа сурдопедагогики; была сформирована сеть государственных учебных заведений для лиц с нарушением слуха; целенаправленно велась подготовка педагогических кадров; издавалась учебная и методическая литература по сурдопедагогике; были разработаны нормативные акты, регулирующие деятельность специальных учебных заведений для незрячих; для руководства же ими создана соответствующая управленческая структура [7].

Введение в Пруссии всеобщего обязательного начального образования естественно привело к распространению этого закона на слепых. В 1805 г. герцогство Шлезвиг-Гольштейн, в конце столетия ставшего прусской провинцией, приняло закон об обязательном обучении незрячих. В 1806 г. немецкий тифлопедагог А. Цейне (1778- 1853) с помощью француза В. Гаюи открыл первое учебное заведение для слепых в Пруссии. С момента основания Берлинский институт для слепых был государственным учреждением. По мнению А. Цейне, «слепой в состоянии достигнуть высокого уровня образования. Нужно только внушить ему веру в свои силы» [66, с. 39]. Будучи сторонником широкого образования незрячих, немецкий тифлопедагог постарался максимально приблизить программу обучения в Берлинском институте слепых к классической гимназической. Гуманистические начинания Цейне не всегда полностью разделялись соотечественниками. Так, его современник, директор Дрезденского института слепых К. Грегори (1802- 1867) утверждал, что незрячий «хотя и способен к развитию, но имеет свои пределы, вытекающие из целей общества». Немецкая тифлопедагогика, как и немецкая сурдопедагогика, соотносила цели, содержание и средства специального обучения с идеями немецкой философии и государственной доктриной.

Второе учебное заведение для незрячих в Германии учреждается в Саксонии (1873), а в последующее десятилетие такие школы появляются практически во всех немецких землях. Можно видеть, что Германии понадобилось более 70 лет на перенос передового опыта герцогства Шлезвиг-Гольштейн, но, признав необходимость обучения незрячих, немецкое государство последовательно и планомерно воплощало эту идею в жизнь.

Политика Германии в области организации образования заслуживает уважения и изучения. На примере Саксен-Веймарского герцогства, отнюдь не самого большого и богатого в Германии, рассмотрим механизм формиро-

вания государственной политики в отношении незрячих. В 1872 г. Палата представителей герцогства поручила министерству образования подготовить проект закона, распространяющего обязательность школьного образования на слепых и глухонемых детей. Необходимость принятия такого закона его инициаторы аргументировали интересами государства. Получив образование, аномальные дети сделаются полезными гражданами, что, с одной стороны, сократит в будущем расходы государства на их содержание, а с другой увеличит процент трудоспособного населения. Через два года, в феврале 1874 г. Палата представителей рассмотрела подготовленный проект закона, внесла уточнения и *единогласно* приняла его. В мае 1874 г. герцогство получило закон об обязательном обучении слепых и глухонемых. От момента возникновения идеи о необходимости закона до его принятия прошло всего 2 года [59, 66].

Резоны правительства очевидны и отражают национальную доктрину в отношении аномальных детей и целей специального образования: нормальный ребенок, даже не получая хорошего образования, благодаря саморазвитию может стать полноценным гражданином; дети же с грубыми физическими или интеллектуальными нарушениями, изначально отличающиеся от нормы, вне обучения не только умножат свою неполноценность, но и окажутся с возрастом бесполезными обществу, а то и социально опасными.

Устроители специального образования не предполагали, что аномальный ребенок может и должен достичь уровня умственного развития его нормального сверстника. Целью специального обучения незрячего, глухонемого было развитие его способности к самостоятельности и труду. В течение последующих десятилетий в Германии постоянно совершенствовалась структура, организационные формы специального образования, значительно меньше внимания уделялось самому содержанию обучения.

Парадоксально, но руководствуясь прагматическими соображениями, милитаристское германское государство принимало гуманные и прогрессивные решения в отношении обучения аномальных детей. Еще более парадоксально, что страны, провозглашавшие идеи гуманизма и руководствовавшиеся непрагматическими соображениями, такого рода решений не принимали.

Нередко немецкое государство заботилось о судьбе ребенка больше, чем общество и даже родители. Чтобы семья не препятствовала обучению аномального ребенка по своей косности, скупости или бедности, власти предусмотрели систему штрафов и даже тюремные наказания для нерадивых родителей. Так, закон Саксонии предусматривал взимание с родителей, не обеспечивающих помещением ребенка в специальное учебное заведение, пени в пользу последнего. Оплата за обучение возлагалась на родителей или опекунов, а в случае их *доказанной* финансовой несостоятельности местные органы самоуправления. Закон до мельчайших деталей предусматривал все способы изыскания средств на специальное обучение глухого или слепого ребенка.

Не идеализируя немецкую политику в области специального образования, отмечая многочисленные случаи «выпадения» ребенка из сферы госу-

дарственно-общественной заботы, следует признать, что в конце XIX - начале XX вв. Германия, как ни одно другое государство, имела финансово обеспеченную, законодательно закреплённую, научно обоснованную национальную политику в области специального образования.

Судьбой глубоко умственно отсталых детей, не подлежавших обучению, занимались приюты для слабоумных. Эти учреждения, как правило, открывались пасторами, а их деятельность строилась на филантропическо-христианских принципах. Первый приют открывается в Вильдеберге в 1835 г. Активисты благотворительных организаций вели большую пропагандистскую работу с населением страны, чтобы привлечь внимание граждан к тяжелой участи слабоумных и «разбудить» их общественную совесть. Пастор Диссельхоф опубликовал труд «Современное положение кретинных, слепых и идиотов в христианском мире» (1857); эта страстная книга заставила многих религиозных деятелей активнее заниматься судьбами обездоленных детей [28].

Однако опыта приюта в Вильдеберге и даже пламенного призыва Диссельхофа оказалось недостаточно, чтобы подвигнуть практичных немцев на расширение сети благотворительных приютов. Ситуация резко меняется в конце XIX столетия. В это время наблюдается особый подъем прусского духа; империя богатеет, благодаря чему активизируется светская христианско-филантропическая деятельность. К началу XX в. в Германии существовало уже около 74 приютов, а число, находящихся в них воспитанников достигало 10 тыс. (1899) [28].

Инициатива помощи умственно отсталым детям в Германии принадлежала педагогам, соответственно, проблема решалась в педагогическом плане. В 1803 г. в школе для бедноты города Зайтц открывается особый класс (Nachhilfklasse) для умственно ограниченных детей, где с неуспевающими пять раз в неделю проводились дополнительные занятия по чтению, письму и арифметике. Наблюдения за учениками «добавочного» класса изложены учителем Й. Вайзе (1793- 1859) в книге «Размышления о слабоумных детях с точки зрения их различия, основных причин, признаков и средств приблизиться к ним легким способом с помощью обучения» (1820). Вайзе не считал, что слабоумный может достичь нормального уровня развития и поэтому не рекомендовал вкладывать в душу ребенка больше того, на что он способен. Оценивая слабоумных детей с позиций их обучаемости, Вайзе разделил их на три группы:

- 1) неспособные к обучению;
- 2) обладающие «спящими» духовными силами;
- 3) способные к обучению и поддающиеся воспитанию.

Педагогическая система Вайзе, уникальный опыт «добавочных» классов будут приняты во внимание государством только во второй половине XIX в., когда оно начнет создавать систему специального обучения [14, 15,28].

В конце 50-х годов происходят значительные перемены в общественной жизни Пруссии: социальная пассивность, вызванная поражением рево-

люции (1848) и последовавшей за этим реакцией, сменилась оживлением; буржуазия экономически окрепла. В 1862 г. к власти в Пруссии приходит Бисмарк, взявший курс на объединение «железом и кровью» германских земель. Через 4 года 22 немецких государства подписали с Пруссией договор о создании северогерманского союза - родилась юнкерско-буржуазная монархия. В ходе победоносных войн Германия захватывает обширные колониальные территории и становится экономически развитой империей.

В 60-е годы в Германии повсеместно открываются народные школы и вводится обязательное начальное обучение. Введение образовательного стандарта для большого числа детей из малоимущих слоев населения при чрезмерной наполняемости класса (80 - 90 учеников) очень быстро привело к выделению группы стойко неуспевающих и второгодников, т.е. детей с ярко выраженными проблемами в обучении. В эту группу прежде всего попадали дети с интеллектуальными нарушениями. В связи с тем, что второгодничество требовало от администрации дополнительных материальных затрат, а отсеивание из школы увеличивало число антисоциальных элементов, возникла необходимость по-иному организовать обучение неуспевающих детей. Вспомнив опыт школы города Зайтц, ректор начальных школ Гаупт санкционировал открытие «добавочных» классов в Галле (1859), в следующем году аналогичные классы были открыты в Хемнице (1860). В «добавочные», по сути репетиторские, классы на ежедневные дополнительные занятия направлялись дети из близлежащих начальных школ [15,28,81,87,91].

«Добавочные» классы, где преподавали наиболее опытные педагоги, отличались меньшей наполняемостью, широким использованием наглядности, более медленным темпом обучения, сокращением продолжительности урока. Однако предложенная форма помощи не удовлетворяла организаторов, так как не более 5% учеников «добавочных» классов в дальнейшем могли вернуться в обычные. Вопрос о причинах низкой эффективности «добавочных» классов побудил специалистов к поиску объяснений и в итоге привел к выявлению из числа неуспевающих особой группы учеников - умственно отсталых, что в свою очередь заставило организаторов образования задуматься о создании для новой категории учащихся иного типа обучения и классов [28].

В 1863 г. Карл Керн (1814- 1868), выступая с докладом «О воспитании и уходе за слабоумными детьми» на Лейпцигском педагогическом обществе, предложил создать для умственно отсталых специальные школы. Два года спустя на съезде Всеобщего немецкого союза учителей К. Керн и Г. Штецнер (1832 - 1910) основали секцию врачебной педагогики, а чуть позже в Ганновере Общество содействия воспитанию слабоумных детей. «Новые идеи, - пишет А. Н. Граборов, - встретили полное сочувствие как среди практиков-педагогов, так и в педагогических и научных обществах. Городское самоуправление Лейпцига настолько заинтересовалось мыслями Штецнера, что в 1865 г. поручило ему составить проект и смету вспомогательной школы.» [15, с. 24]. Три раза городская управа направляла проект в думу и трижды получала отказ, мотивированный сложностью диагностики и большими за-

тратами. Дума предлагала открывать «добавочные» классы, а педагоги-теоретики требовали создания самостоятельных школ. Подобные дебаты велись между властями и педагогами Берлина, разрешившиеся только в конце XIX в. «Наконец в 1881 г. в Лейпциге начинается отдельное обучение дефективных детей с открытием одного специального класса»- пишет проф. А. Н. Граборов [15, с. 24]; открываются подобные классы и в Берлине.

Анализ данных об открытии вспомогательных классов и школ показывает, что их рост, как и увеличение числа приютов, обусловлен изменением взгляда городских мэрий на целесообразность учреждения специальных школ в соответствии с новой политической доктриной государства. Так, если в 1898 г. было открыто 22 добавочных класса, то в 1906 г. действовало уже 136 классов и 8 вспомогательных школ; в 1911 г. добавочные классы упраздняются, а их учащиеся переводятся во вспомогательные школы.

Понять, насколько глубоко идея специального обучения умственно отсталых проникла не только в общественное, но и в административное сознание, помогают статистические данные, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Динамика роста числа классов вспомогательного обучения в городах

Учебный год	Число городов	Число классов	Численность учащихся
1893	32	110	2290
1903	139	575	12000
1905	180	583	7
1907	205	921	?
1908	220	1050	23000
1911	275	1542	35000

Германии по данным Е.В.Герье и Н.В.Чехова, [14 , с. 15]

Напомним, что первый вспомогательный класс был открыт в Галле (1859), затем в Хемнице (1860), Дрездене (1867), Герра (1874), Аппольде (1875). До 1881 г. вспомогательное обучение было организовано только в девяти городах Германии, но затем (см. табл. 3), за короткий срок число городов, обеспечивающих обучение умственно отсталых, выросло до 275, а количество специальных классов (в общеобразовательных и вспомогательных школах) - с 110 до 1542. В стране всего действовало в 1910/11 учебный год 62 тыс. народных школ, соответственно, вспомогательные составляли 2,5% от общего числа учебных заведений.

Численность учащихся специальных школ к 1911 г. достигла почти 30 тыс. и за последующие четыре года возросла более чем на треть (43 тыс.).

Столь бурный рост сети специальных образовательных учреждений в Германии объясняется двумя факторами: во-первых, совпадением интересов

общественных инициативных групп, местных органов управления и монарха; во-вторых, наличием закона об обязательном всеобщем начальном образовании и закона об обучении глухих, слепых и умственно отсталых. В отличие от других западноевропейских стран, в Германии обязательства государства по организации специального обучения имели законодательную основу; права и обязанности специальных школ, учащихся и их родителей, органов управления народным образованием на местах определялись соответствующими нормативными актами. (В 1873 г.

Королевство Саксония принимает Закон об обязательном обучении слепых, глухих и умственно отсталых. В 1900 г. аналогичный закон принимает Пруссия. Министерство просвещения в 1894 г. утверждает Положение о вспомогательной школе и начинает проводить периодический учет умственно отсталых детей вне зависимости от места их обучения).

Вскрыть механизмы и побудительные мотивы организации государственного специального образования помогает анализ циркуляров, регламентирующих организацию обучения аномальных детей в Пруссии.

Циркуляр 1892 г. предусматривает открытие «заключительных» классов для детей, которые по различным причинам не могли окончить школу. В том же 1892 г. выходит циркуляр, признающий необходимыми классы для тех неполноценных детей, которые не настолько беспомощны, чтобы быть интернированы в приюты, но и не могут учиться в обычных школах. Циркуляр 1894 г. включает подробную инструкцию, касающуюся большого числа вопросов организации вспомогательного обучения. Отмечается необходимость ведения и записи характеристик. Важно, что уже на этом этапе в документе подчеркивается, что при решении вопроса о типе школы или класса необходимо различать умственную отсталость и педагогическую запущенность. Любопытен циркуляр 1900 г.: «Нет сомнения, что тех слабоумных детей в возрасте 6- 14 лет, которые не получают никакого иного подходящего для них обучения, необходимо принудительным путем направлять в существующие городские вспомогательные школы, но в каждом отдельном случае эта принудительность допустима лишь при наличии медицинского свидетельства о том, что у данного ребенка есть ненормальность, препятствующая его обучению в нормальной школе» [14, с. 25]. Нормативные акты отличает последовательность и взаимопреемственность.

Можно видеть, что Германия к началу XX в. не только имела планомерно развивающуюся систему образовательных учреждений для умственно отсталых, но и разработала новый с точки зрения организации и методических подходов тип специального обучения - вспомогательное обучение. Советский историограф олигофренопедагогики Х. С. Замский, детально анализируя факты становления этого педагогического направления в Германии, пишет: «Развитие вспомогательного обучения вызвало активизацию педагогических и медицинских сил, занятых воспитанием и обучением умственно отсталых детей. В 1898 г. образовался «Союз вспомогательных школ Германии»..., который вел среди родителей и в официальных органах пропаганду обязательного обучения умственно отсталых детей» [34, с. 117].

Германия создала самую развитую сеть учреждений для обучения детей с отклонениями умственного развития, возможно, в этом проявился прагматизм и практицизм нации. Обучение должно охватывать всех детей, но нет смысла учить тех, кто в силу интеллектуальных нарушений не может его воспринять. Вместе с тем все граждане страны, в том числе и умственно отсталые, должны быть полезными членами общества, поэтому последние должны получить элементарное образование и уметь трудиться.

Высоко оценивая структурно-организационные достоинства немецкого специального образования, следует в то же время отметить, что в школах Германии (как общеобразовательных, так и специальных) царил дух формализма и муштры. Приведем мнение русского олигофренопедагога Е. К. Грачевой, посетившей немецкие специальные школы в начале XX в.: «Суровая дисциплина германских школ не раз поражала меня, о чем я откровенно сказала одному учителю, на что он мне ответил: «В этом виноваты вы, русские: ваше освободительное движение, ваши беспорядки в школах: нам приказано быть возможно строже. Главное - дисциплина» [19, с. 29].

Не понравились вспомогательные школы и другому русскому визитеру С. Крюкову: «Основной принцип современной педагогики - школа для ребенка, а не ребенок для школы - слишком в малой степени осуществляется германскими педагогами в той самой вспомогательной школе, которая явилась как результат идеи о приспособлении школы к особенностям ребенка. Ученик и здесь для педагога большей частью средняя величина, доля класса, а не самостоятельная единица с резкими отличительными чертами» [19, с. 23-24].

Можно сделать еще одно предположение, почему Германия, особенно Пруссия, были так озабочены дифференцированным образованием молодежи: страна готовилась к тотальной войне и нуждалась в сильной, хорошо обученной армии. Не случайно ряд циркуляров, регламентировавших работу вспомогательных школ, вышел из стен военного министерства и министерства внутренних дел. Так циркуляр 1906 г. предписывал директорам вспомогательных школ ежегодно представлять в призывные пункты списки выпускников с аттестатами и медицинскими свидетельствами. Очевидно, что это указание невозможно выполнить, если не организована четкая диагностика и медико-педагогическое наблюдение за всеми учащимися.

Итак, целенаправленная деятельность немецких прежде всего прусских монархов по объединению земель и сплочению нации в единое государство, привела их естественным образом к идее введения всеобщего обязательного образования и воинской повинности, что в свою очередь потребовало разработки соответствующего законодательства, организации сети государственных учебных заведений (школ, университетов), целенаправленной подготовки учителей. В этом контексте столь же естественным и необходимым оказался следующий шаг: введение государственного специального обучения. Подобное явление можно кратко охарактеризовать, перефразировав популярный немецкий лозунг: «Единое государство, единый народ, единое специальное образование».

Анализ опыта Германии позволяет выдвинуть гипотезу о том, что успешный переход от практики индивидуального обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей к открытию отдельных специальных школ, а затем к созданию сети образовательных учреждений возможен при определенных условиях, сочетание которых является обязательным:

1. Правительство должно осознавать целесообразность организации специального обучения и законодательно подтверждать инициативы в области социальной политики и образования.

2. Экономика страны должна располагать достаточными материальными ресурсами для финансирования специальных учреждений, либо в стране должно существовать законодательно оформленное, стабильное светское и церковное филантропически-благотворительное движение

3. Общество должно лояльно относиться к инвалидам, понимать целесообразность обучения аномальных детей и не препятствовать инициативам по организации специального образования.

4. В стране должны быть научные лидеры, выдвигающие концепции обучения лиц с отклонениями в развитии и имеющие ясное представление об организационных формах специального образования.

В описываемый период в Германии совпали все четыре условия, необходимые для становления и развития системы специальных образовательных учреждений:

1. Государство считало необходимым организацию обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей по следующим причинам:

- экономическим (правительство сочло более выгодным создание параллельной образовательной системы (специальных школ) для обучения аномальных детей по специальным программам с тем, чтобы впоследствии они могли прокормить себя и стать полезными обществу;

- военно-политическим (занятое военным строительством государство заботилось о боеспособной, хорошо обученной армии, что потребовало ужесточения отбора призывников и одновременно организации сети специальных школ для умственно отсталых);

- идеологическим (государственная религия предписывала заботиться о страждущих).

2. Во второй половине XIX в. происходит оживление национальной экономики, что создает необходимые финансовые условия для реализации государственной политики в области специального образования, социальной защиты инвалидов.

3. В сознании немецкого общества происходят важные перемены, оно осознает необходимость обучения всех без исключения детей, «полезность и выгодность» обучения аномальных.

4. Германия XIX - начала XX вв. переживает подъем национального духа, науки и культуры; большое число педагогов, священнослужителей, врачей одержимы христианско-филантропическими идеями призрения и образования аномальных детей; формируются национальные концепции и

научные школы сурдопедагогики, тифлопедагогики и олигофренопедагогики.

Опыт Франции: пионеры и аутсайдеры одновременно

XVIII столетие вошло в историю европейской цивилизации как эпоха Просвещения. Центром этого прогрессивного идейного течения стала Франция. Деятели Просвещения боролись за установление «царства разума», основанного на «естественном равенстве», политических свободах и гражданском равенстве. Французские философы-просветители, взяв за основу естественную человеческую добродетель, воздвигли на ней концепцию идеального общества, призванного охранять естественные права каждого его члена.

Великая Французская революция (1789- 1793) подвела итог предыдущему столетию и задала программу развития XIX в. Идеи французских материалистов и идеи революции, провозглашенные во время переворота, определили вектор последующего эволюционного развития социальной жизни в самых разных аспектах. В контексте нашего исследования особенно важно, что они привели к кардинальному пересмотру отношения к страждущим, заложили философские основы воспитания и обучения аномальных детей.

Идеи философов-просветителей были воплощены Конвентом в Декларации прав человека и декретах 1793 г., провозгласивших общественную помощь несчастным членам общества священным долгом. Идеологи революции понимали общественную помощь недееспособным гражданам не как милостыню, а как обязанность государства. Французская революция положила конец притеснениям и пыткам в психиатрических лечебницах. Выдающийся психиатр Филипп Пинель (1745- 1826) впервые снял цепи с душевнобольных во французских лечебницах Бисетре (1792) и Сальпетриере (1793). Он совместно со своим учеником Жаном Этьеном Домиником Эскиролем (1772- 1840) заложил основу новых подходов к лечению и воспитанию умственно отсталых детей [28, 84, 87, 91].

Возможность обучения слабоумных воспринималась врачами и педагогами конца XVIII- начала XIX вв. более чем скептически. Призывы Иоганна Песталоцци (1746- 1827) учить «тупоумных» не были услышаны, хотя швейцарский педагог предлагал посильно обучать детей лишь с легкой степенью умственной отсталости [50]. Разрушил сомнения скептиков психиатр Жан Итар (1775- 1838), главный врач Национального института глухонемых в Париже. В споре Пинеля и Итара о том, можно ли выучить пойманного в лесу одичавшего подростка, у которого Пинель диагностировал идиотию, верх одержал Итар. Он подтвердил диагноз, но не согласился с пессимистическим прогнозом о невозможности обучения мальчика-маугли. Врач не только добился значительных результатов в воспитании мальчика, но и продемонстрировал возможность обучения даже глубокого идиота. Опыт Итара был положен в основу всех систем воспитания и обучения слабоумных, возникавших в первой половине XIX в. в странах Европы.

Воодушевленные успехами Итара, его соотечественники создают практические учреждения помощи: в 1828 г. при психиатрической лечебнице в Бессетре, а в 1831 г. при больнице в Сальпетриере открываются отделения для идиотов. В 1833 г. доктор Ж. Вуазен основал самостоятельное учреждение для слабоумных в Париже - Ортофренический институт. В Париже же Сеген в 1841 г. открывает для идиотов частную школу. (Заметим, что в том же году И. Гуггенбюль (1816- 1863) открывает в горах Швейцарии Абендбергский приютучреждение для идиотов и эпилептиков). Так в Западной Европе было положено начало лечебно-педагогическому направлению помощи аномальным детям. Однако ветер революционных идей не проник во французские богадельни для слепых, и причину тому, на наш взгляд, следует искать в сложившейся во Франции к концу XVIII в. практике взаимоотношений государства, церкви, общества и незрячих [28, 34, 91].

Со времен открытия Людовиком IX хосписа для незрячих положение парижских слепых было достаточно благополучным. Призреваемые интерны проживали в хосписе, получая разные вспомоществования натурою или деньгами, обеспечивались пенсией. Интересно, что вспомоществования получали не только незрячие, но и члены их семей, хоспис имел строгие финансовые правила, предусматривающие финансовую поддержку детей и даже вдов обитателей приюта. В 1783 г. пенсии стали получать незрячие экстерны, числящиеся за приютом, по правилам которого экстерном могли стать с 21 года, а получить право проживания в Хосписе, т.е. стать интерном - после 40 лет. По данным 1894 г., пенсионеров-экстеров числилось 1910 человек. Парижский приют постоянно находился в поле внимания столичной аристократии и играл роль модельного, показательного заведения. На протяжении многих столетий он был камертоном, задававшим тон в деле заботы о слепых, во французском обществе сформировалось стойкое участливое отношение к слепым как к людям, нуждающимся в опеке и милостыне, но никому не приходило в голову организовать обучение незрячих [59,66].

Перепись 1876 г. зарегистрировала во Франции 31 631 слепца. Можно предположить, что в XVII в. их число превышало 20 тыс., и вряд ли все они находили приют в хосписе. Тем не менее королевское разрешение собирать подаяние, повышенное внимание со стороны церкви и зажиточной части населения, христианско-благотворительная политика государства по отношению к слепым сделала их во Франции особой кастой. Вероятно, большинство незрячих не хотело лишаться привилегий, филантропических гарантий и не принимало новаций. Как бы то ни было, но средневековое воззрение на признание слепых царило во Франции вплоть до конца XIX столетия.

Впрочем, в конце XVIII в. сложившееся в Западной Европе представление обывателя о личности слепого было несколько поколеблено. Среди всех философов-просветителей, оказавших влияние на развитие специального образования, не было более могущественного, чем блестящий и парадоксальный Дени Дидро (1713 - 1784). Размышляя о естественном праве, он обращает свою мысль к людям с нарушенным восприятием мира. По мнению Ассеза, современника и издателя, энциклопедист Дидро «первым подал Га-

юи, Эпе и Сикару идею для их филантропической деятельности. Он опередил в своем мышлении те наблюдения, которые они осуществили впоследствии в отношении глухонемых и слепых от рождения людей, а сегодня эти наблюдения настолько распространены, что они доказывают по сути точность его предположений» [цит. по: Siegel, 1969]. Трактат Д. Дидро «Письмо о слепых в назидание зрячим» (1749) не только вызвал широкий интерес читателей, но и послужил стимулом к ряду специальных научных исследований. Философ предпринял психологический анализ внутреннего мира слепого от рождения и увлек идеей изучения незрячих прогрессивно мыслящих исследователей, одним из которых стал член кружка Дидро педагог Валентин Гаюи (1745 - 1822).

Через 34 года после опубликования трактата идеи Дидро были практически воплощены Гаюи, причем при весьма необычных обстоятельствах. В 1783 г. знаменитая слепая венская пианистка Парадис давала концерт в Париже, в числе восхищенных слушателей оказался В. Гаюи. В отличие от меломанов он был поражен не столько виртуозностью исполнительницы, сколько тем, какого уровня мастерства достиг незрячий человек. «Он сблизился с знаменитой артисткой с целью педагогической: проследить на этой талантливой личности процесс умственного и музыкального развития слепой от рождения» [59, с. 471]. Спустя год В. Гаюи предложил свою концепцию обучения слепых (1784), положив тем самым начало тифлопедагогике. Разработанный подход Гаюи сразу же попытался воплотить в жизнь, ему принадлежит приоритет открытия образовательных учреждений для незрячих во Франции, Германии и России. На родине великий тифлопедагог открывает Институт слепых в Париже, первоначально там училось 30 человек. «В. Гаюи были выделены государственные средства. В том же году В. Гаюи выпускает книгу «Очерк об обучении слепых», который является первой попыткой определить задачи, содержание и методы обучения слепых» [66, с. 27]. Идеи Французской революции вдохновили педагога, а Конвент поддержал его начинание, придав учреждению статус Национального института и, более того, выделил из своих скудных средств 120 стипендий для воспитанников. Незрячие учащиеся вместе со своим педагогом неоднократно демонстрировали свою преданность идеям революции, за что и поплатились после ее поражения. В период Реставрации Гаюи вынужден был покинуть институт и попытался организовать частную школу. «Попытка В. Гаюи открыть в Париже институт для слепых детей зажиточных родителей успеха не имела» [66, с. 28], сам же тифлопедагог эмигрировал в Россию. Приведенный факт в очередной раз показывает, что в условиях абсолютной монархии поддержка попыток организации специального обучения зависит не столько от успехов педагогов и учеников, сколько от расположенности монарха.

Во Франции педагогический опыт Гаюи не получил значительного развития. Государство и общество понимали проблему слепых как проблему призрения, считая благотворительность достаточной заботой о незрячих, а их обучение - избыточным. Открытый в конце XVIII в. Парижский институт и через 35 лет казался обывателям экзотическим учреждением, в силу чего

распространение новаторского опыта во Франции не происходило. По документальным свидетельствам (1841) выпускники института, получив образование и овладев ремеслом, сталкивались за стенами учреждения со значительными трудностями. Зрячие готовы были жертвовать милостыню нищим слепым, но не терпели их как конкурентов. «Слепых ремесленников не принимали в мастерские зрячих; для успеха настройщиков необходима была рекомендация людей влиятельных, к чему немногие из них находили досуг; места органистов зависели от благоусмотрения приходских священников, сами же выпущенные, принадлежа в большинстве к недостаточному классу, не могли обзаводиться орудиями производства, материалом и т.п., редко встречая благотворителей, снабжавших их средствами для первого обзаведения» [59, с. 472].

Уникальное учебное заведение, в стенах которого работали два выдающихся тифлопедагога Валентин Гаюи и Луи Брайль (1809- 1852), не оказало влияния на организацию образования незрячих во Франции. «Другие мелкие училища для слепых..., открывающиеся в 40-х гг. XIX века, носят частный характер. Содержание обучения в них не выходит за рамки элементарного получения знаний по письму, арифметике и привития некоторых трудовых навыков... Родина зарождения научных методов обучения слепых, давшая миру уникальную систему письма..., в конце 70-х гг. XIX века отстает по задачам, содержанию и методам обучения слепых от других стран Европы» [66,с.33 - 34].

В 1883 г. учреждение, основанное Гаюи, прекратило свое существование. Одновременно в конце XIX в. во Франции растет число приютов и богаделен для слепых, где имеются трудовые мастерские, но отсутствует настоящее образование.

Предложение В. Гаюи об организации специального образования незрячих последовательно отвергались правительством Наполеона, Бурбонами в период Реставрации, Третьей республикой и не были поддержаны обществом. Обладая приоритетом в теоретической тифлопедагогике, первой в мире открыв в XVIII в. школу для слепых, Франция за последующее столетие не создала сети образовательных учреждений для незрячих и на рубеже XX в. уже заметно отставала от многих западноевропейских стран в области практической тифлопедагогике.

Похоже складывалась во Франции и ситуация с обучением глухих. Великие сурдопедагоги Шарль Михель Эпе (Charles Michel de l'Epee, 1712 - 1789) и Роже Сикар (Roche Ambroise Cucurron Sicard, 1742 - 1822) создали оригинальную национальную концепцию обучения неслышащих - «мимический метод». «Концепция Ш. М. Делепе складывалась под влиянием материалистических идей великих французских просветителей Вольтера, Дидро, Руссо и др. Подчеркивая важную роль воспитания в жизни общества, они утверждали, что задача педагога подготовка образованных, критически мыслящих, активных членов общества. В качестве главного принципа выдвигается принцип «естественности», «природосообразности» педагогического процесса... Эти идеи, безусловно, весьма прогрессивные в ту эпоху, нашли

прямое отражение в теоретической платформе «мимического метода». Вслед за Вольтером, Дидро, Руссо, Делепе стремится воспитать своих учеников полезными членами общества. Впервые в истории сурдопедагогики он ставит задачу умственного и нравственного развития глухих учеников» [26, с. 72].

В 1760 г. отлученный от церкви богослов Ш. М. Эпе начинает обучение двух глухих девочек, а затем на личные средства открывает небольшую частную школу «Парижский институт глухих» (1770) - первое в мире училище для глухонемых, которое по существу явилось и первой школой сурдопедагогов» [20, с. 82]. «В 1789 году Институт Ш. М. Эпе был признан в качестве национального учреждения. В том же году, 23 декабря, Ш. М. Эпе скончался. В последние дни жизни к выдающемуся деятелю сурдопедагогики обратилась делегация от Учредительного собрания со словами признательности за его труды. В этом обращении отмечалось, что дело, которому служил Ш. М. Эпе, будет продолжено в революционной Франции. «Родина усыновит Ваших детей», - говорилось в обращении... При жизни Ш. М. Эпе церковь и духовенство всячески препятствовали его сурдопедагогической деятельности. Таким же осталось отношение церковников... и сто лет спустя, когда его заслуги, как выдающегося учителя глухих, получили признание во всем мире» [7, с. 33].

После смерти Эпе директором Парижского национального института глухонемых был назначен профессор филологии Роже Сикар, единомышленник и продолжатель дела основоположника «мимического метода».

Французская научная школа сурдопедагогики в XIX в. подвергалась критике со стороны многих западноевропейских сурдопедагогов. На Миланском международном конгрессе по обучению глухих (1880) «мимический метод» уступил «чистому устному методу», родиной которого была Германия.

Противники «мимического метода» были и во Франции. Доктор медицины, отоларинголог Александр Бланше (1817- ?), служивший врачом в Парижском национальном институте глухих, был сторонником открытия специальных классов при народной школе. Свой проект Бланше реализовал в 1850 г., открыв в парижских школах отделения для глухих, имевших две формы обучения: специальные классы для глухих и интегрированные классы для слабослышащих. Идея была поддержана министерством просвещения и попечительным обществом глухих, а ее практическая реализация дала неплохие результаты. Однако специальные классы для неслышащих при общеобразовательной школе просуществовали недолго и закрылись в связи с тем, что попечительство утратило интерес к эксперименту и отказало в поддержке [7].

В отличие от ряда западноевропейских стран Франция долгое время не принимала нормативных актов об образовании лиц с нарушением слуха. Уместно напомнить, что и закон о всеобщем образовании был принят в этой стране лишь в 1882 г. Отсутствие государственной политики в области образования лиц с отклонениями в развитии привело к тому, что, обладая приоритетом в теоретической сурдопедагогике, первой в мире открыв в XVIII в.

школу для глухих, Франция за последующее столетие не создала сети государственных учреждений для обучения неслышащих и на рубеже XX в. уступала многим западноевропейским странам в области организации практики обучения глухих.

Не удержала Франция свой приоритет и в деле обучения умственно отсталых. «Продуктивная деятельность в области воспитания и обучения слабоумных в первой половине XIX века, оказавшая большое влияние на развитие этого дела во всем мире, не получила такого же интенсивного развития в этой стране в последующее время. Другие страны опередили Францию в практических мероприятиях по оказанию помощи слабоумным... Особенно медленно, с излишней осторожностью развивались учебные учреждения для детей с легкими формами отсталости. Официальным мотивом, оправдывавшим эту осторожность, были опасения, что создание специальных школ для умственно отсталых детей будет шокировать родителей и унижать достоинства учащихся. В результате такой позиции государства помощь слабоумным во Франции с середины и до конца XIX века находилась в неудовлетворительном состоянии... Разработанные Сегеном принципы воспитания и обучения слабоумных были во второй половине XIX века забыты» [28, с. 161].

Проблема обучения умственно отсталых вновь становится актуальной только после принятия закона о всеобщем обязательном начальном обучении (1886). Психиатр Бурневиль (1840- 1910) пытается убедить французов в необходимости открытия для умственно отсталых детей специальных классов и школ, но не получает поддержки государства. Вспомогательные школы первоначально были открыты усилиями мэрий только в двух городах - Лионе и Бордо. Правительство Франции предприняло реальные шаги только в 1904 г., да и то ограничившись созданием специальной комиссии для изучения вопроса. Работа комиссии, в которую, кстати, входили выдающиеся ученые А. Бине, Т. Симон, Ж. Филипп, Г. Поль-Бонкур, завершилась проектом закона «Школа и классы усовершенствования для отсталых детей», принятого в 1909 г. В дополнение к закону министерство просвещения издает множество циркуляров и инструкций, что однако не способствует практическому открытию учебных заведений [28].

В 1912 г. во Франции действует только 30 специальных классов, где обучаются 720 умственно отсталых детей, и не открыто ни одной вспомогательной школы.

Новая попытка активизировать обучение умственно отсталых предпринимается в 1921 г., когда по данным статистики из 20 тыс. умственно отсталых детей в специальных учреждениях находилось не более 2 тыс. Очередная попытка прогрессивных педагогов преодолеть косность министерства образования не привела к значительным изменениям, вспомогательные школы по-прежнему не открывались, а число специальных классов росло крайне медленно: 1924 г. - 67 специальных классов, 1927 г. - 86, 1932 г. - 118, 1937 г. - 225 [28, с. 168].

Приходится повторять, что отсутствие государственной политики в области образования лиц с отклонениями в развитии привело к тому, что опыт

первых в мире учебных заведений для глубоко умственно отсталых остался научным экспериментом, так и не получившим развития и распространения в течение следующего столетия. Обучение умственно отсталых было организовано только в конце XIX в. Французское общество, первым в Европе провозгласив идею равенства людей и активно начав заботиться о глубоко умственно отсталых и психически больных, на протяжении столетия ограничивалось филантропически-благотворительной помощью слабоумным. Инициативы выдающихся французских ученых об открытии вспомогательных школ французское общество не поддерживало.

Завершая анализ опыта Франции, можно заключить, что являясь пионером в теории тифлопедагогики и сурдопедагогики, первой в мире открыв образовательные учреждения для глухих и слепых, лечебно-педагогические заведения для глубоко умственно отсталых, страна к концу описываемого периода оказалась аутсайдером в практике организации системы специального образования.

Объяснить данное явление с традиционных позиций дефектологии невозможно. И только помещение фактов в культурно-исторический контекст позволяет понять, почему передовая наука, новаторские концепции не получили широкой практической реализации в масштабах страны. На протяжении почти всего периода из четырех обязательных условий, необходимых для организации национальной системы специального образования, Франция, в отличие от Германии располагала лишь одним - блистательными учеными и дефектологическими концепциями. На рубеже XVIII- начала XIX вв. наука и культура Франции достигают необычайно высокого для своего времени уровня. В тигле идей просвещения формируются национальные концепции и научные школы сурдопедагогики, тифлопедагогики и олигофренопедагогики.

Три других обязательных условия во Франции не были обеспечены:

1. Государство не имело стабильной, последовательной политики по отношению к лицам с отклонениями в развитии. Власть в стране многократно переходила из рук в руки (Людовик XVI, Национальное Собрание, Конвент, Директория, Наполеон Бонапарт, Людовик XVIII, Карл X, Луи Филипп, Временное республиканское правительство, Луи Наполеон), вследствие чего многократно менялась политическая и идеологическая доктрина государства, в том числе понимание целей, задач и содержания образования. Большинство правительств не считало необходимым организацию сети государственных специальных учреждений, одновременно поддерживая уникальные столичные институты слепых и глухих. На протяжении столетия неоднократно менялись отношения государства и церкви, влияние последней на общественные институты то ослабевало, то резко усиливалось. Церковь поддерживала признание инвалидов и выступала против их обучения.

2. Экономика Франции на протяжении столетия переживает подъемы и спады, кризисы сменяются коротким финансовым могуществом, за которым вновь следуют кризисы. Государство не располагало необходимыми финан-

совыми ресурсами для распространения опыта новаторов в области специального образования и создания сети специальных учреждений.

3. Французское общество в начале анализируемого периода воодушевлено идеями философов-просветителей о потенциальных возможностях лиц с отклонениями в развитии и революционными лозунгами о равенстве и «естественном праве», благодаря чему в стране крепнет светское филантропически-благотворительное движение. В условиях череды социальных потрясений, революций, продолжительных войн, заканчивающихся поражением, внимание общества не может сосредотачиваться на проблемах инвалидов. С наступлением политической стабильности в конце XIX в. общество возвращается к идее организации специального образования.

Итак, анализ эволюции отношения французского общества и государства к лицам с отклонениями в развитии (в выделенный нами хронологический период) еще раз убеждает в том, что наличие прогрессивных философских, психологических, педагогических идей и теорий - очень важное, но не единственное и не определяющее условие возникновения системы специального образования в стране. Опыт Франции подтверждает мысль о том, что без заинтересованности властей, законодательных и финансовых гарантий государства специальное обучение как параллельная национальная образовательная система успешно складываться и функционировать не может.

Опыт Англии: «британский путь», или забота о бедных и аномальных

Длительная борьба Великобритании с Францией за торговую и колониальную гегемонию завершилась в XVIII в. ее победой. В конце XVIII - начале XIX вв. в стране происходит промышленный переворот, утверждается фабричная система производства, а господствующим классом становится буржуазия. Политические и экономические реформы привели к изменению уклада жизни страны, обусловили изменение государственной политики в области образования. «После «Славной революции» 1688 г. получили распространение начальные (приходские) школы... Для детей из народа в XVIII в. на церковные и благотворительные средства стали открываться «школы для бедных» (Charity schools). В 1760 г. в таких школах училось около 30 тыс. детей. В конце XVIII в. «школы для бедных» пришли в упадок, так как промышленникам было выгодно использовать дешевый детский труд. В связи с этим возникло движение за создание воскресных школ для работающих детей. Для детей из беднейших слоев населения в конце XVIII в. стали организовывать индустриальные школы, где обучали ремеслам и начаткам грамоты. В 1834 г. такие школы были созданы при работных домах - учреждениях для беспризорных детей, сирот и подкидышей. В 1811 г. было основано Национальное общество развития образования для бедных в принципах господствующей церкви, которая объединяла и финансировала народные школы взаимного обучения. В 1830 г. школы общества посещало около 346 тыс. детей. Находившиеся в ведении общества деревенские благотворительные школы существовали на протяжении всего XIX в., часть из них сохранилась до 1944 г.

Проведенное в 1833 г. национальное обследование элементарного образования показало, что только 1 из 10 детей школьного возраста получал удовлетворительное начальное образование. В том же году парламент начал частично финансировать народное образование, но средства отпускались главным образом на содержание частных школ. Начало государственной школьной системе было положено законом по народному образованию 1870 г. (акт Форстера); было введено обязательное обучение детей в возрасте 5 - 12 лет» [93, с. 131].

Педагогические предпосылки возникновения специального образования в Англии, как отмечалось ранее, связаны с обучением глухих. В середине XVII в. Джон Бульвер опубликовал первые в стране пособия по сурдопедагогике. Дж. Уоллис и его единомышленники в XVII в. предприняли несколько успешных попыток индивидуального обучения глухих. Однако практика обучения лиц с отклонениями в развитии начала складываться в Великобритании только в конце XVIII в. Она принципиально отличалась в силу политических и экономических особенностей жизни страны от немецкой и французской. Признание и обучение аномальных детей явилось логическим продолжением схем, выработанных в Англии для помощи бедным и социально бесправным, а «образованием людей с отклонениями в развитии в Британии чаще всего занимались неистовые реформаторы-евангелисты... Моральные и религиозные приоритеты евангелистов сильно отличались от приоритетов просветителей, хотя между ними существовала значительная связь» [91, с. 70].

Первая небольшая частная школа для обучения неслышащих была открыта священником Томасом Брайвудом (Thomas Braidwood, 1715- 1806) в Эдинбурге (1760) в его собственном доме. Отец глухого ребенка и ярый противник французского метода Ш. Эпе, Брайвуд разрабатывает собственный сурдопедагогический подход. Позднее, поменяв место жительства и переехав в Лондон, Брайвуд и там организует частную школу (1773), со временем ставшую достаточно известной. История английской практической сурдопедагогике весьма любопытна в аспекте нашего исследования и нуждается в более подробном изложении.

Соучредителем лондонской школы был племянник Брайвуда, священник Дж. Ватсон. Известность и активность родственников была столь велика, что в скором времени они взяли под свой контроль деятельность всех благотворительных учреждений, занимавшихся судьбой неслышащих, и ни одна попытка обучения глухих не могла возникнуть без их благословения. Говоря современным языком, обучение глухих стало бизнесом семьи, который расширялся за счет включения в сферу интересов благотворительных школ для неимущих детей. Семейный бизнес приносил организаторам неплохие доходы, так как плата за обучение глухих была достаточно высока. Информация о финансовой деятельности протестантов дошла до одного из представителей оппозиционного религиозного течения - священника конгрегации Джона Тауншенда (John Townshend), являвшегося одновременно членом секты Clapham, члены которой отстаивали права угнетенных, выступали за запре-

щение подневольного труда и имели богатых единоверцев в Америке. Дж. Тауншенд, узнав, что мать глухого ребенка заплатила Брайвудам за обучение сына 1500 фунтов стерлингов, не только возмутился, но и задумался о «необходимости и целесообразности создания благотворительных учебных заведений для глухонемых детей малоимущих» [95, с. 231]. Свою мечту Тауншенд реализовал, открыв школу для глухих детей из бедных семей (1792).

Прецедент организации благотворительной школы для неимущих глухих дал повод для внесения в британское законодательство о бедных специального параграфа, оговаривающего оплату содержания глухих и слепых детей в психиатрических лечебницах опекунами советами и предусматривающего льготы для глухих и слепых при их помещении в работные дома (1834). По существовавшим правилам человек, попадающий в работный дом, лишался всего имущества, с 1834 г. британские глухие и слепые были избавлены от этого сурового обязательства.

На протяжении века число небольших частных школ и благотворительных заведений для глухих росло. С 1878 г. в Англии началась целенаправленная подготовка сурдопедагогов. Принятие Великобританией Закона о всеобщем начальном обучении (1880) побудило правительство создать государственную комиссию по вопросам организации школ для глухих (1889), результатом деятельности которой становится решение парламента (1893) об обязательном обучении глухих. Благодаря правительственному решению действующие школы-институты для глухих детей начали активно расширяться, одновременно открывались новые дневные школы. В 1911 г. учреждается Королевский Национальный институт для глухих [62].

Таким образом, за период с 1760 по 1911 гг. Великобритания прошла путь от открытия первой маленькой частной школы до принятия закона об обязательном обучении глухих и организации государственной школы Королевского Национального института для глухих. Сеть учебных заведений для неслышащих расширялась за счет платных частных школ и благотворительных учебных учреждений для неимущих глухих. Деятельность этих учреждений обеспечивалась и контролировалась нормативными актами об общем и специальном образовании.

В 1901 г. в Эдинбурге (Шотландия) открывается первое учреждение для воспитания и обучения слепоглухонемых.

Интерес англичан к проблеме образования незрячих возник благодаря Эдварду Раштону (Edvard Rushton) - поэту, потерявшему зрение в результате инфекционного заболевания. Раштон как волонтер оказывал помощь невольникам на корабле во время эпидемии. Ослепший поэт, озабоченный судьбой незрячих, особенно неимущих, в 1791 г. открыл в Ливерпуле школу для бедных слепых, где разновозрастные ученики (от 14 до 45 лет) обучались ремеслам, церковному пению, игре на музыкальных инструментах [66].

В 1793 г. открываются ремесленная школа-приют для слепых (Бристоль) и приют для слепых (Эдинбург), в 1799 г. - школа (Лондон). Названные учреждения занимались не столько образованием, сколько трудовым обучением незрячих, так как в обществе бытовало мнение, что слепые не

нуждаются ни в каких знаниях, кроме профессиональных [91]. Тем не менее к началу XIX в. в Великобритании действовало 28 различных учреждений для незрячих, 5 из которых можно назвать учебными. Любопытен отчет английской королевской комиссии о слепых и глухонемых (1885), сообщающий, что: «Англия в деле помощи слепым с самого начала шла своей дорогой. Лишь изредка соприкасалась с тем, что было выработано на континенте» [Отчет английской королевской комиссии о слепых и глухонемых. - СПб., 1891]. «Британский путь» возник благодаря благоприятным экономическим условиям, особенностям английского законодательства, своеобразию традиций и характера островитян. Если на континенте тифлопедагоги отстаивали необходимость организации государственных учреждений, то британцы были убеждены в преимуществе частных заведений. «По мнению ряда английских тифлопедагогов, вмешательство государства в дело обучения слепых может отрицательно сказаться на развитии училищ, так как они потеряют свою индивидуальность и своеобразие... Особенностью обучения слепых в Англии является его сословный характер, отражающий общую систему обучения, предусматривающую возможность широкого гуманитарного образования лишь детей дворянского происхождения в колледжах, закрытых даже для детей богатых буржуа» [66, с. 42].

Ситуация начала меняться после принятия законов о всеобщем начальном обучении (1870, 1880) и отмены платы за обучение в начальной школе (1891), однако процесс этот шел не так быстро, как планировал законодатель. «Государство не принимало участия в обучении детей со специальными нуждами до конца XIX века. И только в 1893 году руководству школ в Великобритании вменили в обязанность обеспечение начальным образованием глухих и слепых детей. Через шесть лет администрации школ получили разрешение на обучение детей с физическими нарушениями, умственной отсталостью и детей, страдающих эпилепсией. Это указание стало выполняться только к 1914 г. и касалось обучения умственно отсталых» [62, с. 94].

Реальное обучение умственно отсталых началось в Великобритании только в XX в., почти два столетия понадобилось британцам, чтобы осознать его необходимость.

Английские психиатры XVIII в. У. Келлен (1712- 1790), Дж. Броун (1735- 1788), Хаслем (1764- 1844) и др. усердно разрабатывали различные аспекты практической психиатрии, интерес к которой особенно возрос в обществе в последней четверти XVIII в. [34].

Здания, где содержались умалишенные и слабоумные, начиная с XVI в., строятся в стиле монастырей и являют собой грандиозные сооружения, каких не было на континенте. Но по своему отношению к больным эти учреждения скорее напоминали тюрьмы и зверинцы. Не случайно название дома для душевнобольных, организованного в 1537 г. в помещениях Вифлеемского аббатства - «Бедлам» вошло в европейские языки как нарицательное, означая хаос и неразбериху. Заметим, что публика любила посещать Бедлам по праздникам и даже платила за удовольствие видеть сидящих на цепях страшных и нелепых «людей - животных» [34, 91].

Граф Честерфилд (1694- 1773), наставляя сына, пишет в 1747 г.: «Человека с ослепшим умом надо пожалеть так же, как и того, у кого ослепли глаза: и если в том и другом случае кто-нибудь сбивается с пути, он не виновен и не смешон... Милосердие запрещает нам наказывать или высмеивать того, кого постигла беда» [95, с. 35- 36]. Но это мнение аристократа не разделяли большинство его современников.

Знаменитый английский филантроп Джон Ховард (1726 - 1790), возмущенный отношением сограждан к душевнобольным, писал в 1786 г.: «Есть тюрьмы, куда сажают идиотов и помешанных, не зная, как избавить иначе от них здоровых, которых они расстраивают и волнуют. Там они гибнут, лишённые всякого ухода, между тем как при других условиях многие из них могли бы выздороветь и сделаться снова полезными членами общества» [34, с. 140].

Прецедентом принципиально иного отношения к душевнобольным является открытие в 1796 г. «Убежища для душевнобольных» по инициативе Вильяма Тьюка (William Tuke, 1736- 1812). Поводом к чему послужило возмущение шестидесятилетнего филантропа-квакера фактом гибели его единокверки в йоркском доме для умалишенных. По стечению обстоятельств дед В. Тьюка когда-то за политическое инакомыслие отбывал наказание в йоркской тюрьме. В. Тьюк загорелся идеей изменить условия пребывания душевнобольных и создать новый тип сумасшедшего дома, заменив изолятор на убежище, где «полуразбитая барка может быть исправлена для нового плавания, или же в крайнем случае - найти спокойное убежище от ветра и бурь» [34, с. 142]. Убежище в Йорке впервые не было оснащено решетками и цепями, а обеспечивало больным достойные условия содержания и лечение. Подвиг Тьюка можно считать не только примечательным фактом в истории психиатрии, но и важным свидетельством столкновения индивидуальной инициативы с общественными устоями и государственными правилами. Несмотря на очевидные успехи йоркской лечебницы практика психиатрической помощи в Англии долгое время не менялась. Уже существовал положительный национальный опыт ухода и лечения душевнобольных, но Мекка психиатрии в это время находилась в Париже, и провинциальная отечественная модель не привлекла внимание современников. Правительство же в это время положение душевнобольных не интересовало [34,91].

И в начале XIX в. условия содержания больных в психиатрических лечебницах были невыносимыми. Несколько скандальных фактов из жизни сумасшедших домов попало на страницы английских газет, в силу чего представители инспекции - «комиссии по душевным болезням» - вынуждены были запустить бюрократическую машину. Собранные материалы были переданы в парламентскую комиссию. По стечению обстоятельств буквально в это же время была опубликована рецензия на книгу Самуэля Тьюка о благотворительности его предка и истории йоркского убежища. Расследуя конкретные факты, парламент воспользовался публикацией С. Тьюка как программным документом. В 1815 г. нижняя палата парламента заслушала доклад о деятельности Бедлама и о результатах деятельности убежища в Йорке.

Только после этого идеи В. Тьюка получили официальную поддержку и распространение, благодаря чему в 1821 г. была открыта психиатрическая больница в Линкольне, ставшая впоследствии идейным центром новой психиатрии в Англии. Совпадение газетного скандала, взбудоражившего умы англичан, публикации научного трактата, предлагавшего решение социальной проблемы и внимания парламентской комиссии к положению душевнобольных, в итоге привели к принятию законов о сумасшедших (1828, 1844). Исполнение законов потребовало реформы психиатрической службы и деятельности лечебниц, что в свою очередь вынудило общество и государство обратить внимание на положение умственно отсталых детей. «Публичные сумасшедшие дома для бедноты были учреждены после 1845 года. В Британии ясно прослеживается еще одна особенность специального образования: лечение сумасшествия предшествует и определяет обучение умственно отсталых. Образование умственно отсталых детей началось в Англии позже (1846), когда была организована школа в Бате» [91, с. 73].

Любопытна история возникновения в Объединенном Королевстве первого приюта для слабоумных детей. Заблудившийся во время путешествия по Швейцарии английский врач У. Твиллинг оказался гостем Абендбергского приюта для слабоумных детей. Свои восторженные впечатления об этой встрече У. Твиллинг опубликовал в книге, которая в свою очередь подвигла мисс Уайт открыть в родном городе Бат подобный приют (1846). Сначала в учреждении было 3, через два года - 15, через десять - 256 воспитанников. Благодаря своей популярности и значительным благотворительным пожертвованиям городской приют вырастает в самое крупное в стране учреждение подобного типа [28].

Идея гуманного отношения к душевнобольным и умственно отсталым нашла отклик у власть предержащих лишь в 1854 г., когда правительственная комиссия единогласно высказалась против применения насилия в психиатрических учреждениях. Необходимо заметить, что это период викторианской эпохи (1837- 1901), годы наибольшего политического и финансового могущества Англии.

Подчеркнем также, что даже в экономически развитой Англии между возникновением прогрессивной модели специальной помощи («убежища Тьюка») и официальным ее признанием лежит дистанция в 60 лет - жизнь двух поколений.

Экономический расцвет страны приводит к быстрому росту благотворительных заведений для слабоумных, к 1871 г. в них воспитывалось 1100 человек. Правда, на учете в это время состояло около 30 тыс. «идиотов», в которые зачисляли всех людей с интеллектуальными нарушениями вне зависимости от степени их выраженности. Значительная часть идиотов находилась в лечебницах для душевнобольных или в работных домах для бедноты. В 70-е годы в Англии начинается движение за отделение идиотов от душевнобольных, создается специальный комитет, который ставит своей задачей разработку подходов и принципов комплектования специальных учреждений разных типов, создание соответствующей классификации. Комиссии было

необходимо распределить многотысячную неоднородную группу идиотов, нуждающихся в лечении, обучении и помощи, по существующим в стране учреждениям разного типа (дом для умалишенных, лечебница для умалишенных, работный дом, приют для слабоумных, обычная школа). Предложения комиссии дискутировались в течение 7 лет (1871 - 1878) и в итоге были приняты как нормативный акт. С этого момента сеть специальных учреждений для слабоумных начинает развиваться особенно интенсивно [28, 91].

В 1891 г. Совет школ Лондона решает открыть «школы специального воспитания» для умственно отсталых детей. По мнению организаторов, их цель - подготовка ребенка с выраженными трудностями в обучении к обычной школе. Рекомендовалось при этих школах создавать детские сады для более раннего выявления умственно отсталых детей. В 90-е годы XIX в. было положено начало обучению детей с легкими формами умственной отсталости. В 1892 г. открываются первые вспомогательные классы в Лондоне и Лестере.

Закон об обучении умственно отсталых детей (1899) передал инициативу по открытию вспомогательных классов органам местного самоуправления. Если последние принимали решение об учреждении школы, государство предоставляло субсидии, регулировало и регламентировало процесс специального обучения умственно отсталых. К сожалению, закон не вызвал особого энтузиазма у органов местного самоуправления.

Обеспокоенные судьбой аномальных детей общественные организации создают Национальную ассоциацию помощи дефективным детям (1903). Ассоциация пропагандирует необходимость специального образования и побуждает общины к открытию специальных школ, она же опекает выпускников, заботясь об их трудоустройстве. Активность общественного движения приводит к тому, что в начале XX в. в Англии создается сеть специальных школ. В 1904/05 учебном году в 36 городах Англии действуют 152 школы, где обучаются 7400 детей, к 1913 г. школ уже - 177, а учеников в них - 12500 [28].

Создание в стране Общей медицинской инспекции (1908) способствовало введению единообразных методов диагностики и отбора детей в специальные школы. Любопытно, что вспомогательная школа рассматривалась не только как место постоянного обучения умственно отсталых, но и как место временного обучения педагогически запущенных детей, которые в дальнейшем могли вернуться в общеобразовательную школу. Основной целью вспомогательная школа ставила подготовку к практической жизни и труду и, в известной мере, достигала ее. Во всяком случае, согласно статистическим данным, 40 - 45% выпускников оказались способными к трудовой деятельности (1912).

В начале XX в. парламент принимает «Закон о дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах и о некоторых поправках к законам о душевнобольных» (1913), который разрабатывался 10 лет. Самый полный и наиболее детализированный среди всех аналогичных европейских законов первой четверти XX в., английский закон

особо заботился о глубоко отсталых; ограждал права личности слабоумных от опасных и вредных для них посягательств, а общество - от антисоциальных действий умственно отсталых; предусматривал ответственность за плохое обращение со слабоумными.

Для руководства всеми делами призрения слабоумных создается центральный государственный совет с филиалами (комиссиями) на местах, которые занимаются сбором статистических данных, организацией необходимых учреждений, распределением и контролем финансовых средств, организацией индивидуальной опеки [28, 62, 91].

Еще большему развитию сети специальных учреждений способствовало принятие в 1914 г. закона, установившего типы специальных учреждений и вменившего в обязанность органам самоуправления открывать их. Английские специальные школы начала XX в. были прекрасно благоустроены и оборудованы, о чем сохранились свидетельства посетивших их российских дефектологов. Для работы в специальные школы привлекались лучшие учителя из общеобразовательных школ.

Итак, анализируя третий период эволюции отношения английского общества и государства к лицам с отклонениями в развитии - период перехода от осознания возможности к осознанию необходимости и целесообразности обучения аномальных детей, - можно прийти к следующим выводам:

1. Государство осознало целесообразность и необходимость организации обучения глухих, слепых и умственно отсталых детей и законодательно оформило свою позицию, но инициативу открытия специальных образовательных учреждений передало местным органам власти и благотворительным общественным движениям и частным лицам.

2. В XIX в. страна переживала экономический подъем, что способствовало росту светских и церковных благотворительных инициатив.

3. Английское общество осознало необходимость начального обучения детей всех сословий, неправомерность лишения права на образование выходцев из неимущих слоев населения, и соответственно, аномальных детей из бедных семей.

4. Организаторы специальных учебных заведений активно противостояли «континентальным идеям», закладывая основы самобытной национальной системы специального образования. Исходя из примата частного образования над государственным, благотворительные и попечительские общества активно субсидировали частные учебные заведения для аномальных детей неимущих родителей.

В отличие от Франции в Англии сложились все необходимые условия для организации национальной системы специального образования, однако, в отличие от Германии инициативу открытия специальных школ правительство передало местным органам управления, а финансирование специальных образовательных учреждений взяли на себя филантропически-благотворительные общества, попечительства, ассоциации и частные лица. «Британский путь» привел к тому, что в стране сложилась сеть специальных

учреждений, но развивалась она не так последовательно, планомерно и стремительно, как в Германии.

Завершая краткий анализ третьего периода эволюции отношения западных государств к лицам с отклонениями в развитии, следует подчеркнуть, что на отрезок времени с конца XVIII до начала XX в. приходятся глобальные сдвиги в жизни «неполноценного меньшинства», обусловленные кардинальными изменениями европейского менталитета. Осуществлен переход от осознания возможности к осознанию необходимости и целесообразности обучения глухих, слепых и умственно отсталых. Впервые законодательно изменен статус инвалидов, большинство европейских стран признает их право на образование. Мечты великих ученых, подвижников и альтруистов начинают сбываться: обучение аномальных детей перестает быть экзотическим новшеством, заканчивается время прецедентов, зарождается система специального образования.

Впервые в истории европейской цивилизации инвалиды становятся объектом внимания не отдельных альтруистов (монархов, священников, ученых), а правительств и общественных движений, чья инициатива направляется теперь уже не только на призрение, как это было раньше, но и на обучение и образование глухих, слепых и умственно отсталых.

Зарождение национальных систем специального образования становится возможным на определенном этапе эволюции отношения общества и государства к «аномальному меньшинству», когда законодательно признается право инвалидов на гарантированную социальную помощь и образование, а также ответственность общества и государства за реализацию этого права.

О кардинальном изменении отношения западноевропейских государств к правам лиц с отклонениями в развитии свидетельствуют нормативные акты о введении специального образования:

1817 г. Дания Акт об обязательном обучении глухих.

1842 г. Швеция Закон о начальном образовании, предусматривающий введение «минимального плана» для бедных детей и «детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме, предлагаемом системой образования».

1873 г. Саксония Закон об обязательном обучении слепых, глухих, умственно отсталых.

1881 г. Норвегия Закон об обязательном обучении глухих.

1882 г. Норвегия Закон об обучении умственно отсталых.

1887 г. Швеция Новая редакция Закона о начальном образовании различает бедных и слабоумных детей.

1889 г. Швеция Закон об обязательном восьмилетнем обучении глухих.

1896 г. Швеция Закон об обязательном обучении слепых.

1893 г. Англия Закон о начальном образовании глухих и слепых.

1899 г. Англия Закон об обучении умственно отсталых детей.

1900 г. Пруссия Закон об обязательном обучении глухих, слепых, умственно отсталых.

1913 г. Англия Закон о дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах.

1914 г. Бельгия Закон об обязательном обучении инициирует открытие государственных школ для умственно отсталых.

1923 г. Италия Закон об обязательном начальном обучении глухонемых.

Интенсивное развитие вспомогательных классов и школ для умственно отсталых детей прямо связано с введением в западноевропейских странах закона о всеобщем начальном образовании. Начав учить всех без исключения детей, государство вынуждено было создавать параллельную образовательную систему для детей, которые не в состоянии усвоить образовательный стандарт в установленные сроки. Именно так умственно отсталые выделяются в особую категорию детей, нуждающихся в специальном обучении.

Начало XX в. - время окончательного оформления национальных систем специального образования, предусматривающих обучение трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения, интеллекта.

При определенных различиях между западноевропейскими странами общим для всех является принятие закона об обязательном всеобщем начальном образовании; распространение действия этого Закона на детей с нарушением слуха, зрения, умственной отсталостью; разработка и внедрение необходимой нормативно-правовой документации, регулирующей функционирование системы специального образования (государственный базовый учебный план, региональный учебный план, принципы комплектования специальных образовательных учреждений трех типов и т.д.); определение принципов и источников финансирования данных учреждений (на государственном, региональном, местном уровнях) и их законодательное закрепление; параллельная деятельность негосударственных организаций: ассоциаций, благотворительных фондов, стимулирующих и контролирующих государственные решения и инициирующих развитие сети специальных учреждений; охват специальным образованием всех или большинства регионов страны.

Итак, европейским государствам понадобилось почти 200 лет, чтобы осознать необходимость создания параллельной образовательной системы - системы специального образования, включающей пока (на данном историческом рубеже) три типа спецшкол - для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта.

Условной нижней границей описываемого периода в каждой европейской стране можно считать год принятия закона об обязательном всеобщем бесплатном начальном образовании.

Глава 4 От обучения отдельных категорий аномальных детей к дифференцированной системе специального образования (начала XX в. - 70-е годы)

Проведенное исследование показывает, что с начала XX столетия до 70-х годов Западная Европа проходит путь от понимания необходимости специального образования глухих, слепых, умственно отсталых детей до осознания необходимости предоставить образование всем детям с отклонениями в развитии. Это время совершенствования и дифференциации национальных систем образования, становления новых типов специальных школ и новых типов специального обучения. Говоря о развитии структуры по вертикали, мы имеем в виду появление в дополнение к школам дошкольных и послешкольных образовательных учреждений, по горизонтали - увеличение типов специальных школ: если в начале периода их три (для детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта), то к концу - их число в отдельных странах достигает двадцати, включая школы для глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, слепоглухих, детей с речевыми нарушениями, физическими недостатками, трудностями в обучении, множественными нарушениями, проблемами поведения, для детей, подверженных продолжительным болезням, длительно пребывающих в больнице, специальные школы при национальных научно-исследовательских центрах.

Верхней границей четвертого периода в каждой стране можно считать время принятия и вступления в действие закона о всеобщем обязательном начальном бесплатном образовании и следующих за ним актов об обучении детей с отклонениями в развитии.

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей четвертого периода эволюции отношения общества и государства к детям с отклонениями в развитии, приведем хронологию событий западноевропейской истории, значимых для нашего исследования.

Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни (нач. XX в. - 70-е гг. XX в.)

1914 - 1918 гг. Первая мировая война (в нее вовлечено 38 государств; людские потери

составили 10 млн убитыми и свыше 20 млн ранеными).

1918г. Капитуляция и распад Австро-Венгрии.

1919г. Подписание Версальского мирного договора с Германией.

1922 г. Приход фашистов к власти в Италии.

1929-1933 гг. Мировой экономический кризис.

1933 г. Установление фашистской диктатуры в Германии.

1936 г. Гражданская война в Испании. 1938 г. Оккупация Австрии Германией.

1939-1945 гг. Вторая мировая война (в нее вовлечено 72 государства; погибло более 55 млн человек).

1945 г. Учредительная конференция Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Принятие устава ЮНЕСКО.

1949 г. Третья и четвертая Женевские конвенции включают статьи об обращении с военнопленными и о защите гражданского населения во время войны, которые становятся примером норм международного гуманитарного

права, нарушение которых обычно вызывает инвалидность, усугубляет ее или имеет особые последствия для инвалидов. Протокол к Женевским конвенциям перечисляет действия, «запрещенные повсеместно и в любое время: убийства, пытки, нанесения увечий и телесные наказания».

1950г. Подписано Европейское соглашение о защите прав человека.

1957 г. Договор о создании Европейского экономического сообщества (ЕЭС), Общего рынка.

60-е годы Распад колониальной системы.

1961 г. Принята Европейская социальная хартия, включающая статью «Право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию».

1963 г. Создана Организация африканского единства (ОАЕ).

1969 г. В Декларации социального прогресса и развития, принятой Генеральной Ассамблеей ООН, говорится о необходимости обеспечения неуклонного повышения уровня жизни, достижения самого высокого уровня здравоохранения и обеспечения охраны здоровья всего населения по возможности бесплатно. Отмечается необходимость защиты прав и обеспечения благосостояния инвалидов, а также обеспечения защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками.

1971 г. Декларация о правах умственно отсталых лиц.

1975 г. Декларация о правах инвалидов провозглашает, что они имеют те же гражданские и политические права, что и другие люди; заявляет, что инвалиды должны пользоваться равноправным отношением и услугами, которые позволили бы им максимально проявить свои возможности и способности и ускорили бы процесс их интеграции и ре-интеграции в общество.

Обратимся к более подробному рассмотрению исторических событий четвертого периода, чтобы понять, в каком социокультурном и политическом контексте формируется осознание европейцами необходимости реально обеспечить каждому ребенку с отклонениями в развитии доступ к образованию.

Специальное образование в Европе до и после Первой мировой войны

В начале XX столетия Европа сохраняет свое господство в мире, поделив его на колонии и сферы влияния, на самом континенте складывается жесткая иерархия стран, место в которой определяется промышленно-экономическим потенциалом, размером территории (включая колонии и доминионы), а главное, численностью населения и армии. В 1901 г. список крупнейших и влиятельнейших стран Европы выглядел следующим образом:

Германия	56,4 млн человек
Австро-Венгрия	47,1 млн человек
Великобритания	41,6 млн человек
Франция	38,9 млн человек
Италия	32,5 млн человек

Решающим аргументом в международных конфликтах, как правило, становилась военная мощь, европейская политика строилась как политика силы, усиливалась милитаризация Европы. Служба в армии повсеместно стала рассматриваться не просто как обязанность гражданина, но и как его «священный долг», почти во всех странах вводится всеобщая воинская повинность. С 1880 по 1914 гг. армии ведущих стран удваиваются, а военные расходы растут еще быстрее. Рождаются идеи о национальном и расовом превосходстве, о полноценных и неполноценных народах, о допустимости дискриминации национальных меньшинств. Внутриевропейская жизнь осложняется классовыми противоречиями, борьбой пролетариата за свои права. Возникают социалистические, социал-демократические, коммунистические партии и профсоюзы. Идеи демократии и социальной справедливости будоражат умы миллионов европейцев, особенно энергично ведется борьба за избирательное право. В начале века всеобщее избирательное право существовало в незначительном числе стран, да и то в усеченном виде, многие группы населения (например, женщины) были лишены его. Однако следует подчеркнуть, что на рубеже XIX - XX столетий в Западной Европе эта борьба велась достаточно мирными средствами.

Ураган разрушительных войн и революций во второй половине XIX в. стих. В большинстве стран наблюдался экономический подъем, в силу чего, несмотря на увеличение военных расходов заметно вырос жизненный уровень. Прожив почти полвека без войн и серьезных социальных потрясений, европейцы выработали особое мироощущение, частью которого стал оптимизм, вера в науку и бесконечный прогресс человечества. Эта убежденность подкреплялась тем, что во многих европейских странах удалось обеспечить всеобщую грамотность, победить болезни, ранее вызывавшие эпидемии, снизить взрослую и детскую смертность. Оптимистическая вера в науку и прогресс человечества присутствовали и в идеях педагогов-дефектологов, психологов, педологов, многие из которых в начале XX в. были увлечены лечением и обучением аномальных детей.

В атмосфере относительного благополучия, оптимизма, расцвета филантропии и формировались национальные системы специального образования. Западноевропейская научная дефектологическая школа безоговорочно доминировала в мире, делегируя своих представителей и, соответственно, модели специального обучения в Северную Америку и Восточную Европу. Миссионеры специального образования несли и свои прогрессивные идеи, и заблуждения во все новые регионы планеты, становясь там законодателями и безусловными авторитетами не только для местных специалистов, но и для официальных властей новых стран своего пребывания. Однако в самой Европе научные школы разных стран не стремились к интеграции.

Национально-государственное размежевание, переживаемое в этот период Европой, нашло свое отражение и в области практической дефектологии, каждая сверхдержава стремилась создать оригинальную национальную модель помощи лицам с отклонениями в развитии. Организовывая систему специального образования, правительства руководствовались разными поли-

тическими и идеологическими доктринами, неодинаково понимали цели и задачи специального образования, выдвигали разные принципы управления и финансирования, а также кадрового обеспечения. Несмотря на существенные национальные различия, к 1914 г. большинство западноевропейских стран создали действующую систему специального образования и наметили перспективу ее развития. Однако все начинания и грандиозные проекты рухнули одновременно на всей территории Европы в связи с началом кровопролитной и разрушительной Первой мировой войны и последовавшими за ней революциями, военными переворотами, гражданскими войнами.

В краткий промежуток времени между окончанием Первой и началом Второй мировых войн подавляющее большинство европейских стран не только не развили успехи, достигнутые в развитии специального образования, но и снизили активность в деле организации образования лиц с отклонениями в развитии.

Для подтверждения сказанного обратимся к истории развития вспомогательных школ в разных странах послевоенной Европы. На примере отношения государства к проблемам обучения умственно отсталых детей легче всего проследить изменение европейской политики социальной защиты лиц с отклонениями в развитии периода 1914 - 1939 гг.

«Положительные стороны, которыми отличалась работа специальных школ Англии, стали исчезать по мере роста числа нуждавшихся в этих школах детей. После Первой мировой войны сеть специальных школ Англии все меньше удовлетворяет испытываемую в ней потребность. В 1925 г. английское правительство издало циркуляр, призывавший соблюдать Закон об обязательном обучении умственно отсталых детей, однако это распоряжение не имело действительного эффекта. В 30-х годах учреждения для умственно отсталых детей не обслуживали и половины нуждавшихся в них. Под школы начинают отводиться малоприспособленные помещения. Ощущается острый недостаток в учителях... Был снижен и уровень учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях для аномальных детей» [28, с. 155].

У истоков организации обучения умственно отсталых в Италии стояли Мария Монтессори (1870- 1952) и Санте де Санктис (1862- 1954). Врач и педагог М. Монтессори начинала свою практическую деятельность в детской психиатрической клинике, где под влиянием идей Ж. Итара и Э. Сегена разработала метод развития органов чувств у умственно отсталых детей. Эффективность предложенного метода (ученики М. Монтессори наравне с нормально развивающимися сверстниками сдавали экзамены за курс начальной школы) способствовала его внедрению в массовую практику дошкольного воспитания. Свой метод М. Монтессори успешно внедрила в учрежденном ею в римском квартале трущоб «доме ребенка» (1907), который посещали дети 3-6 лет [49, 93]. «Первую школу с полуинтернатом Санте де Санктис открыл в Риме в 1899 г. для детей бедных родителей. В дальнейшем несколько таких школ было открыто и в других городах Италии, но широкого развития система учреждений для умственно отсталых в Италии не получила. В некоторых городах небольшие приюты для умственно отсталых детей открыва-

лись при монастырях. Государство почти не участвовало в этих мероприятиях. 31 декабря 1923 г. в Италии был издан указ об обязательном начальном обучении глухих и немых. Однако он обошел психически аномальных детей. Это побудило общественных деятелей, врачей и педагогов еще больше усилить пропаганду дела воспитания и обучения слабоумных. Однако значительных шагов в этом направлении в Италии со стороны государства так и не было сделано» [28, с. 181]. В 1922 г. к власти в Италии приходят фашисты, чье отношение к лицам с выраженными отклонениями в развитии можно с уверенностью назвать средневековым. Установление фашистского режима на долгие годы затормозило развитие национальной системы специального образования. М. Монтессори эмигрировала из Италии и активно пропагандировала свою систему, создавая школы в Великобритании, Франции, Испании и других странах.

«В Германии после Первой мировой войны начался новый, еще более бурный, чем в первое десятилетие XX в., рост сети вспомогательных школ. Происходило стремительное развитие организационной, педагогической и научно-исследовательской работы в области обучения и воспитания умственно отсталых детей. Характер вспомогательной школы постепенно менялся в связи с тем, что в обычной школе резко снизился уровень успеваемости учащихся и возросло число второгодников. Состав учащихся вспомогательных школ стал расширяться за счет детей, не успевающих в обычной школе по причинам, не связанным с умственной отсталостью... Во вспомогательную школу направлялись и психопаты, а нередко и просто беспризорные. Таким образом, вспомогательная школа стала служить главным образом цели облегчения работы обычной школы. Число детей, обучающихся во вспомогательной школе, в некоторых городах доходило до 5 - 7% от общего количества школьников... Окончившие обычную восьмилетнюю школу могли продолжать обучение до 17 лет в школе высшей ступени. Это право распространялось и на окончивших вспомогательные школы. По аналогии с нормальными детьми для них были созданы вспомогательные школы высшей ступени. Это нововведение было вызвано тем, что процесс стабилизации производства после войны в Германии требовал все больше рабочих рук... Вспомогательная школа высшей ступени ставила своей целью подготовить рабочих... К 1927/28 учебному году вспомогательные школы имелись в 750 городах, в них обучалось 71 902 человека» [28, с. 140].

С установлением фашистской диктатуры (1933) управление образованием было централизовано и подчинено министерству народного просвещения и пропаганды. В начальной школе были введены отдельные классы для успевающих и неуспевающих, а срок обучения в средней школе сокращен. Идеи фашизма и традиции немецкой национальной системы специального образования оказались несовместимы.

«Гуманные рассуждения о необходимости заботы о слабых и обездоленных рассматривались как проявление гнилой сентиментальности, чуждой духу национал-социализма. Юридически деятельность вспомогательных школ была разрешена, но на местах рьяные национал-социалисты с помощью

штурмовиков закрывали эти школы, поскольку в них воспитывались люди, жизнь которых не представляет никакой ценности... Начали осуществляться мероприятия по «оздоровлению» потомства арийской расы. В Германии стала проводиться массовая стерилизация умственно отсталых. Прогрессивные педагоги Германии всячески стремились снять с детей роковое клеймо «умственно отсталый», которое обрекало их на эту операцию. Они вычеркивали из личных дел учащихся этот диагноз» [28, с. 140].

Итак, на примере трех европейских сверхдержав, имевших в начале XX в. сеть образовательных учреждений для умственно отсталых детей, можно видеть, что в период 1914- 1939 гг. государство перестает заботиться о развитии специального образования.

В Англии это связано с экономическим кризисом. Существовавший закон требовал увеличения числа специальных школ, но он не мог быть реализован, так как инициатива открытия этих учебных заведений в стране принадлежала местным органам власти, которые, будучи лишены материальной поддержки и финансирования со стороны филантропов-попечителей, не в состоянии были учреждать новые и новые школы, несмотря на то что дети в них нуждались. Даже в действующих школах из-за ухудшения их финансового положения происходил отток кадров, ухудшалось качество обучения и содержания воспитанников.

В Италии начавшаяся было организация государственных специальных школ уже в начале 20-х годов была остановлена в связи с приходом к власти фашистов, т.е. по политическим мотивам.

В первые послевоенные годы в Германии число вспомогательных школ формально возросло, но это было связано не столько с заботой об умственно отсталых, сколько с решением государства вывести из общеобразовательных школ стойко неуспевающих, а также «психопатов и просто беспризорных». В результате специальная школа, задуманная и созданная как учреждение для обучения умственно отсталых и их социальной реабилитации, превратилась в своеобразную резервацию для социально неблагополучных детей.

Опыт Германии 30 - 40-х. годов показывает, что смена государством идеологической доктрины может не только остановить развитие системы специального образования, но и фактически лишить лиц с отклонениями в развитии уже завоеванных гражданских прав. Фашистская идеология почти в одночасье вернула эту часть населения в атмосферу средневековья с ее институтом инквизиции и «охотой на ведьм». За короткий исторический срок фашистское государство не только разрушило одну из лучших в мире систем специального образования, но и сумело убедить большую часть населения в нецелесообразности ее существования. В этот период интересы «неполноценных людей» продолжала защищать лишь немногочисленная группа педагогов и ученых.

На примере фашистской Германии можно видеть, как быстро идеи гениев эпох Ренессанса и Просвещения о естественном равенстве и праве, казалось бы воспринятые и присвоенные сознанием западноевропейцев, померкли перед идеями о сверхчеловеке, высших и низших расах. Идеологиче-

ская попытка вновь разделить людей на «полноценных» и «неполноценных» отбросила немецкое общество в эпоху спартанских законов Ликурга и средневековой борьбы с еретиками.

Казалось бы, человечество должно было извлечь исторические уроки: уничтожение лиц с выраженными отклонениями в развитии является пусковым механизмом для столь же безжалостного уничтожения других групп населения по религиозным, политическим, идеологическим, расовым, национальным, моральным и другим многочисленным, легко формулируемым резонам.

Немецкое общество не усвоило жестокого урока, и история повторила его вновь. После того как в Германии была реализована директива об эфтаназии находящихся в государственных учреждениях глубоко умственно отсталых и сумасшедших, были закрыты вспомогательные школы и проведена массовая стерилизация их воспитанников, начались (1938) чудовищные медицинские опыты над людьми, и первыми жертвами этих «экспериментов» стали немецкие заключенные [18].

Геноцид XX в. со всей очевидностью продемонстрировал миру, как коротка дорога от идеи целесообразности уничтожения аномальных людей до физического уничтожения целых стран и народов.

Если промежуток времени между двумя мировыми войнами оставил в истории специального образования сверхдержав драматические факты, то в странах, появившихся на политической карте Европы после Первой мировой войны, этот отрезок времени характеризуется противоположной тенденцией. В государствах Восточной Европы начинается организация обучения детей с отклонениями в развитии.

Так в Югославии в 1919 г. создается Государственное управление по защите аномальных детей, которое впоследствии трансформируется в Управление по руководству учреждениями для аномальных детей при министерстве просвещения. Югославия не ограничилась созданием управленческих структур и начала развивать сеть специальных школ. Несмотря на все политические и экономические катаклизмы к 1937/38 учебному году в стране действовало 5 вспомогательных школ и 95 вспомогательных классов при общеобразовательных школах [71].

В Болгарии идея об открытии вспомогательной школы была высказана в 1907 г., но не успела практически реализоваться перед войной. В 1921 г. в стране учреждается Медико-педагогическое общество, поставившее своей целью заботиться о детях с отклонениями в развитии. Прежде всего активисты общества попытались организовать в столице учет и выявление детей, нуждающихся в специальном образовании. Благодаря их усилиям и объективной информации о количестве умственно отсталых детей, посещающих общеобразовательную школу, власти уже в 1922 году открывают в Софии классы для умственно отсталых и класс для педагогически запущенных детей. Позже аналогичные классы были организованы в Варне, Пловдиве, Русе, Казанлыке. Все больше людей желает помогать лицам с выраженными отклонениями в развитии. В 1936 г. создается общество «Забота об умственно

отсталых детях в Болгарии», которое в свою очередь открывает первую в стране специальную школу-интернат и Воспитательный институт развития [28].

Чехия, войдя в состав Австро-Венгрии (1867), приняла Закон об обязательном 8-летнем обучении, и уже в 1871 г. в Праге была открыта первая вспомогательная школа. После распада Австро-Венгрии (1918) на карте Европы появляется новое государство - Чехословацкая Республика, правительство которой в 1929 г. принимает закон об обучении аномальных, в том числе умственно отсталых детей. Всего через несколько лет в (1936/37 учебном году) в стране действовало 116 специальных школ.

Польша, выйдя из состава России (1918), активно начинает строить национальную сеть специальных учреждений и прежде всего заботиться о подготовке учителей-дефектологов, которых начинает выпускать созданный в 1922 г. усилиями М.А. Гжегожевской Варшавский институт социальной педагогики. Политическая нестабильность не позволила Польше развить успехи в организации специального образования.

Итак, в странах Восточной Европы система специального образования развивается в контексте роста национального самосознания на волне патриотического подъема общества, когда забота о лицах с отклонениями в развитии оказывается частью заботы государства и общества о наиболее незащищенных группах населения. Однако и в этих странах с 1939 г. специальное образование практически было прекращено - началась Вторая мировая война.

Декларация прав человека: новый взгляд на лиц с отклонениями в развитии

Как ни парадоксально это звучит, но Вторая мировая война прямо и косвенно способствовала значительному прогрессу специального образования, улучшению положения инвалидов и лиц с отклонением в развитии в обществе, изменению их социального статуса. Пережив ужасы войны, концлагерей и геноцида, цивилизованный мир по-новому стал смотреть на различия между людьми, на их индивидуальность и самобытность. *Жизнь, Свобода, Достоинство, Права человека* были признаны главными ценностями.

Государства объединили усилия в целях поддержания и укрепления мира, безопасности и развития сотрудничества, учредив Организацию Объединенных Наций. Всеобщая Декларация прав человека ООН [52] закрепила новое миропонимание:

- все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах;
- каждый человек имеет право на жизнь, свободу и личную неприкосновенность;
- все люди равны перед законом и имеют право без всякого различия на равную защиту закона. Все люди имеют право на равную защиту от какой бы то ни было дискриминации.

Известный социолог К. Мангейм за два года до принятия Декларации писал: «поскольку демократический порядок основывается на демократическом согласии, принцип социальной справедливости является не только этическим принципом, но и одним из условий функционирования самой демократической системы... Стремление к большей справедливости имеет то преимущество, что оно вполне осуществимо с помощью существующих средств реформирования общества: налогообложения, контроля за инвестициями, государственного механизма управления и расширения социальных служб; оно не нуждается в революционном вмешательстве, которое неизбежно порождает диктатуру. Изменения, происходящие в результате реформ, обладают по сравнению с революционными изменениями тем преимуществом, что могут рассчитывать на помощь бывших ведущих демократических групп. Если новая система начинается с разрушения прежних ведущих групп общества, то она опрокидывает также все традиционные ценности европейской культуры» [48, с. 37 - 38].

Гуманистические начала в отношении к лицам с отклонениями в развитии европейская культура, несмотря на ужасы Второй мировой войны, сохранила. Женевские конвенции (1945-49), осудившие и запретившие «повсеместно и в любое время убийства, пытки, нанесения увечий и телесные наказания», стали важной предпосылкой для принятия общеевропейского соглашения «О защите прав человека» (1950). В Европе усиливаются интеграционные процессы: в 1957 г. западные страны договариваются о создании ЕЭС и, начиная с этого момента, все чаще обнаруживают единство взглядов на проблемы развития науки, культуры и образования. Единым становится и понимание западноевропейцами прав инвалидов и лиц с отклонениями в развитии, что отражает принятая в 1961 г. Европейская социальная хартия. Статья 15 закрепляет «право физически и умственно нетрудоспособных лиц на профессиональную подготовку, восстановление трудоспособности и социальную реабилитацию». О дальнейшей эволюции общественного сознания свидетельствует Декларация социального прогресса и развития, принятая Генеральной Ассамблеей ООН (1969), заявившая о необходимости «защиты прав и обеспечения благосостояния инвалидов, а также обеспечения защиты людей, страдающих физическими и умственными недостатками» [52, 65].

В этом новом социокультурном контексте 50 - 70-х годов на волне экономического подъема, либерально-демократических преобразований огромное внимание уделяется проблемам образования детей с нарушениями в развитии.

В эти годы в западноевропейских странах совершенствуются механизмы комплектования специальных образовательных учреждений, выявления, учета и диагностики детей с нарушениями в развитии. Существенно меняется и уточняется классификация, выявляются новые категории детей, нуждающихся в специальном образовании. Теперь к ним относят уже не только детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта, но и детей с трудностями в обучении, эмоциональными расстройствами, девиантным поведением, социальной и культурной депривацией. Соответственно, совершенствуется горизон-

тальная структура специального образования: число типов специальных школ возрастает от 3 до 8 - 20 в отдельных европейских странах. Показателем модернизации системы является процент детей, охваченных специальным образованием. В описываемый период в европейских странах этот показатель достигает в отдельных странах 7 - 15 % школьной популяции [99].

Система специального образования совершенствуется и по вертикали: расширяются возрастные рамки оказания психолого-педагогической помощи, создаются дошкольные и постшкольные учреждения. Наряду с этим начинают активно функционировать институт социальных работников, социальные службы помощи и консультирования родителей детей с нарушениями в развитии. Множится число разнообразных благотворительных, профессиональных, родительских обществ, союзов и ассоциаций.

Общими тенденциями развития национальных систем специального образования в Европе в указанный период можно считать совершенствование законодательных основ специального образования; дифференциацию типов школ и видов специального обучения.

Для иллюстрации приведем данные по трем развитым западноевропейским странам: Великобритании, Нидерландам и Швеции.

Специальное образование в Великобритании (население около 56 млн человек)

1913 г. Закон «О дальнейших улучшениях в деле попечения о слабоумных и других умственно дефективных лицах и о некоторых поправках к Законам о душевнобольных» (устанавливаются четыре категории умственной отсталости: идиотия, имбецильность, слабоумие, моральная дефективность).

1914г. Законодательно вводится дифференциация учреждений для умственно отсталых детей: детские сады; специальные классы при обычных школах; специальные школы; приюты для глубоко умственно отсталых.

1918г. Закон (Акт Фишера) продлил срок обязательного обучения до 14 лет и оформил разделение начальной школы на две ступени: младшую (7 - 11) и старшую (11 - 14). Начинает реализовываться Указ об обучении детей с физическими недостатками, эпилепсией.

1925 г. Издан циркуляр, призывающий соблюдать Закон об обязательном обучении умственно отсталых.

1926-1928 гг. Узаконены интеллектуальные тесты для 11 -летних выпускников младшей ступени начальной школы.

1944 г. Закон об образовании (Акт Батлера) расширил полномочия местных органов в охвате детей «с любыми формами нарушений ума или тела». Министерство просвещения принимает постановление «О дефективных учащихся и об управлении специальными школами». Выделено 11 категорий: слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие, ослабленные, диабетики, эпилептики, деза-даптанты, дети с физическими недостатками, афазики, дети с трудностями в обучении. Специальным образованием охвачено около

2% от школьной популяции. Акт предусматривал возможность обучения детей со слабо выраженными нарушениями в общеобразовательной школе.

1970 г. Акт об образовании включил в систему спецобразования детей с глубокими интеллектуальными нарушениями, упразднив категорию «необучаемых».

В указанный период в Великобритании организована дифференцированная система специального образования, включающая 11 типов специальных школ и 11 типов специального обучения. К концу 70-х гг. специальным образованием охвачено около 2% школьной популяции, 92% этих детей обучаются в государственных учреждениях, 8% - в частных. Специальное образование регулируется соответствующими законами и нормативными актами [62].

Специальное образование в Нидерландах (население около 14,5 млн человек)

1920 Специальное образование начинает регулироваться законодательно, принимаются Положения об образовании умственно отсталых, глухих, слабослышащих, слепых детей.

1931 Учреждаются школы для детей с физическими недостатками, для трудновоспитуемых.

1928-1948 гг. Число учащихся в специальных школах возрастает с 8 000 до 24 000 детей.

1949 г. Учреждаются школы санаторного типа (для больных туберкулезом) школы при научных центрах (институтах педологии); вводится раздельное обучение слепых и слабовидящих; из вспомогательной школы выводятся дети с «выраженными трудностями в обучении», для них создается особый тип обучения.

1950 г. Открыто 5 школ для детей с трудностями в обучении (500 учащихся).

1960 г. Действует 50 школ для детей с трудностями в обучении 4500 учащихся).

1967 г. При спецшколах открываются дошкольные отделения для детей 3 - 4 и 6 - 7 лет. Законодательно устанавливается обязательное обучение подростков с отклонениями в развитии (12- 13 лет). Система специального образования включает 20 типов обучения. Спецшколы начинают комплектоваться только через специализированные диагностические комиссии.

1968 г. Число охваченных специальным образованием возрастает до 70 тыс. учащихся (по сравнению с 24 тыс. учащихся в 1948 г.).

1970 г. В стране действует 162 школы для детей с трудностями в обучении (16000 учащихся).

1975 г. В стране действует 236 школ для детей с трудностями в обучении (25000 учащихся).

70-е годы Разрастание системы специального образования: место, функции и объем специального обучения

становятся предметом политических дискуссий.

1977 г. Правительство признает необходимость организации специального образования в условиях общеобразовательной школы.

В указанный период в Нидерландах организована дифференцированная система специального образования, включающая 20 типов специальных школ и 20 типов специального обучения. К концу 70-х годов специальным образованием охвачено 7% школьной популяции, из них не более 30% посещают государственные школы, а остальные - частные. Специальное образование регулируется соответствующими законами и нормативными актами [54, 62].

Специальное образование в Швеции (население около 9 млн человек)

1900 г. Из государственного учебного плана исключен действовавший ранее сокращенный «минимальный план для детей с недостаточной способностью приобретать знания в полном объеме». Обращается внимание на проблему «неодаренных» детей; в стране создаются вспомогательные классы.

1920г. В школе глухих упраздняются С-классы и запрещается язык жестов.

1922 г. Открываются «слуховые» классы для тугоухих.

1930 г. В городе Упсала открываются классы «обсервации» (наблюдения) для учеников с нарушением поведения, «чтобы оградить регулярную школу от учеников, которые нарушали порядок».

1932 г. Совет инспекторов школ устанавливает, что «для учащихся, которые не будучи слабоумными, тем не менее вследствие задержки психического развития не могут усваивать обычную школьную программу, должно быть организовано подходящее для них обучение в так называемых вспомогательных классах».

1938г. Школы глухих становятся государственными.

1942 г. Постановление об открытии вспомогательных классов (до этого умственно отсталые преимущественно помещались в «рабочие дома» с пожизненным проживанием и обеспечением, считалось, что общество должно быть защищено от умственно отсталых).

1944 г. Закон об обязательном образовании распространен на «обучаемых» умственно отсталых, т.е. тех, кто способен научиться читать и писать.

1946 г. Министерство образования начинает контролировать вспомогательные школы: вводится стандартный учебный план.

Государственный учебный план распространяется на классы для умственно отсталых, слабослышащих, детей с нарушениями двигательной активности. Вспомогательные классы выделены в специальную школу.

1962 г. Закон дает право детям с физическими нарушениями посещать школу.

1962г. Школы разделяются на основную и специальную. Разрешено осуществлять специальное образование как в специальных классах, так и путем отдельного специального обучения. При спецшколах создается медицинская служба для помощи детям с нарушением речи, трудностями в чтении,

письме, социальными и эмоциональными нарушениями. Целью специального образования провозглашается уменьшение различий между нормально развивающимися и детьми с отклонениями в развитии. Поставленная цель должна достигаться следующими средствами:

- нормализацией (включением ребенка-инвалида в школьную среду, минимально отличающуюся от обычной);

- компенсацией (систематическим обучением в клинике и классе).

1968 г. Закон о помощи умственно отсталым уравнивает в правах детей с глубокими нарушениями интеллекта и провозглашает их обучаемыми.

1969 г. Учебный план (Lgr. 69) рекомендует «усилить внимание к ученику», подчеркивает связь между обычным и специальным образованием. «Основной принцип обучения учеников с трудностями заключается в том, чтобы они, по возможности, учились в обычных классах. Потребность в индивидуальной помощи удовлетворяется дополнительным и поддерживающим обучением, скоординированным с деятельностью класса, в котором ученик учится большую часть времени» [62, с. 76].

В указанный период в Швеции организована дифференцированная государственная бесплатная система специального образования, включающая 6 типов специальных школ, 12 типов специального обучения. К началу 70-х годов около 23% учащихся получают один из видов специального обучения (тогда как в других странах Северной и Центральной Европы охват специальным образованием составляет 8 - 10%). Специальное образование регулируется соответствующими законами и нормативными актами [62].

Сопоставительный анализ приведенных фактов показывает, что при определенных различиях в принципах отбора и классификации детей с отклонениями в развитии, широте охвата специальным образованием, механизмах финансирования, содержании и методах обучения, и Великобритания, и Нидерланды, и Швеция в рассматриваемый период создают законодательную базу специального образования и дифференцированную систему специального обучения для различных категорий аномальных детей.

Вторая мировая война не только изменила мир, но и существенно повлияла на представления западноевропейцев о ценности свободы и прав человека, о равенстве и неравенстве людей. В контексте нового понимания прав человека в Западной Европе была осознана необходимость обучения не только детей с нарушением слуха, зрения, интеллекта, но и всех категорий детей с отклонениями в умственном и физическом развитии.

Тенденции дифференциации системы специального образования, охват ею все большего числа категорий Аномальных детей, усиление внимания и заботы государства об образовании лиц с отклонениями в развитии, прослеженные на примере Великобритании, Нидерландов и Швеции, характерны для всех стран Западной Европы.

Условной нижней границей четвертого периода эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии можно считать принятие Организацией Объединенных Наций деклараций «О правах умственно отсталых» (1971) и «О правах инвалидов» (1975). Названные между-

народные законы юридически упразднили существовавшее на протяжении нескольких тысячелетий в умах человечества деление общества на «полноценное большинство» и «неполноценное меньшинство», был сделан еще один крупный шаг в эволюции сознания людей.

На этом рубеже возникают первые прецеденты закрытия спецшкол и перевода их учащихся в общеобразовательные учреждения; повсеместное открытие классов для глубоко умственно отсталых детей, считавшихся ранее необучаемыми. Эти прецеденты можно считать первыми предвестниками грядущих изменений в образовательных национальных системах, которые вновь детерминированы сменой отношения общества и государства к детям с отклонениями в развитии, новым пониманием их прав и соответственно новым пониманием обязанностей общества и государства по отношению к ним, что заставит многие страны кардинально пересмотреть свою политику в области специального образования, начав путь «от изоляции к интеграции». Так начнется следующий период эволюции отношения европейцев, но уже не к «лицам с отклонениями в развитии», а к людям с проблемами.

Глава 5 От изоляции к интеграции (70-е годы XX в. - ?)

Согласно предложенной периодизации, пятый период эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии начинается в 70-е годы XX столетия. Общество перестает рассматривать себя как унитарный социум, постепенно отказываясь от представления о том, что каждый его член обязан соответствовать принятому стандарту. Формируется новое понимание мира как сообщества, включающего различные микросоциумы, от равноправного взаимодействия которых зависит прогресс человечества.

При таком понимании социальное маркирование национальных, этнических, политических, религиозных, сексуальных, аномальных меньшинств становится недопустимым, что и фиксирует законодательство, но уже не на уровне отдельно взятой европейской страны, а на уровне мирового сообщества.

Идеи интеграции лиц с отклонениями в развитии в 70-е годы возникают и реализуются в контексте либерально-демократических реформ, общественного противостояния идеям дискриминации людей по расовому, половому, возрастному, национальному, политическому, религиозному, этническому и другим признакам. Борьба против дискриминации способствует формированию новой культурной нормы - уважения к различиям между людьми. Именно в этом широком антидискриминационном контексте специальные школы и интернаты признаются учреждениями сегрегационными, а изолированная от массовой система специального образования - дискриминационной. И если на предшествующем этапе эволюции общество, как мы показали, боролось за организацию специальных учебных заведений, то теперь оно стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу как нарушение его прав и «навешивание социального ярлыка».

В умах европейцев крепнет убеждение, что «любое государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека, должно руководствоваться законами, которые гарантируют всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается детей с особыми потребностями, то государство обязано предоставить им соответствующую их потребности возможность обучения» [65, с. 151].

В докладе «Права человека и инвалидность» (1991) Комиссии по правам человека ЮНЕСКО (раздел III «Предрассудки в отношении инвалидов и их дискриминация») отражена официальная позиция европейского сообщества: «Образование должно осуществляться, в пределах возможного, в общеобразовательных школах, без какого бы то ни было проявления дискриминации по отношению к детям и взрослым инвалидам. Однако этим критерием не всегда руководствуются из-за предвзятого отношения как властей и преподавателей, так и родителей остальных детей и даже родителей детей-инвалидов. Таким образом, в большинстве случаев инвалидность сама по себе не служит препятствием, дискриминация - вот что мешает ребенку получить образование в общей системе. В ряде случаев законодательными нормами предписывается детям-инвалидам в обязательном порядке посещать специальные школы, что является *официальной сегрегацией*» [51, с. 43 -44].

Верхней границей данного периода эволюции условно можно считать время принятия Деклараций ООН «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов» и последовавших за ними национальных антидискриминационных законов об инвалидах и о специальном образовании. Например, в Швеции Закон о помощи умственно отсталым, Закон об учебном плане основной школы (1980); в Великобритании Акты об образовании 1981 - 1995 гг.; в Нидерландах - Временный закон по специальному образованию и среднему специальному образованию (1985).

Прежде чем перейти к рассмотрению особенностей пятого периода эволюции отношения общества и государства к детям с отклонениями в развитии и детерминированных ими изменений в специальном образовании, приведем хронологию событий западноевропейской истории, значимых для нашего исследования.

Хронология важнейших событий политической, экономической и культурной жизни

1971 г. Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц».

1973 г. Вступление в силу Договора о присоединении к ЕЭС Великобритании, Дании и Ирландии. Маргарет Тэтчер (Госсекретарь по образованию правительства Великобритании) инициирует формирование Комитета по всесторонней проверке степени обеспечения образованием детей и подростков с физическими и умственными недостатками.

1975 г. Подписание в Хельсинки Заключительного акта Сопредседания по безопасности и сотрудничеству в Европе.

1975 г. Декларация ООН «О правах инвалидов».

1978 г. В Великобритании опубликован отчет Комитета (Доклад М. Уорнок), предложивший упразднить «все существующие официальные категории нарушений, заменив единым понятием «трудности в обучении».

1979 г. Декларация ООН о правах лиц, утративших зрение и слух.

1981 г. ООН объявляет 1981 г. Международным годом инвалидов под девизом «Полное участие и равенство».

1981 г. В Великобритании Акт об образовании законодательно утвердил многие рекомендации Комитета М. Уорнок, в том числе вменил в обязанность местных органов образования интегрировать детей с отклонениями в развитии в массовую школу; «несмотря на то что медицинские заключения все еще играют важную роль, в настоящее время решение о целесообразности специального образования принимается на основе итогов обследования широкого круга специалистов (MPAS) и не является более детерминированным клиницистами.» [62].

1982г. Генеральная Ассамблея ООН провозглашает период 1983-1992гг. десятилетием ООН, в рамках которого принимает «Всемирную программу действий в отношении инвалидов».

начало 80-х годов Разрабатывается «билингвистический подход» к обучению глухих, основанный на признании «развития глухого ребенка как неповторимой индивидуальности, которая должна иметь право реализовать свои внутренние потребности наиболее естественным для себя путем, т.е. при помощи жестовой речи».

1984 г. Международное совещание под эгидой ЮНЕСКО «Альтернативные подходы к обучению глухих».

1985 г. В Нидерландах принят Временный закон по специальному образованию и среднему специальному образованию с 10-летним сроком действия: за этот период необходимо выработать новые законодательные основы специального образования на период после 1995 г.

1990г. Объединение Германии.

90-е годы В Швеции предпринята попытка интеграции большинства «детей с функциональными нарушениями» в общеобразовательные школы, «делается попытка развития уважения к различиям между людьми».

1993 г. Вступление в силу Маастрихтских соглашений о создании Европейского Союза.

1993 г. В Швеции принят Закон о помощи и поддержке лиц с функциональными нарушениями.

1995 г. Великобритании 92% школьников обучаются в государственных общеобразовательных школах, 7% в независимых (частных или платных) учебных заведениях; 1% в специальных школах или специальных классах.

Обратимся к более подробному рассмотрению социокультурного контекста, в котором кардинально меняется взгляд западноевропейцев на права детей с проблемами и систему специального образования.

Язык отражает смену взглядов

Изменение социокультурного контекста детерминировало появление новой терминологии. В специально посвященном проблемам терминологии разделе уже упоминавшегося доклада «Права человека и инвалидность» отмечено, что «набор терминов, употребляемых в языке и юридических текстах при определении не только признаков инвалидности, но и самих инвалидов, ограничен, а в ряде случаев они носят уничижительный характер. Так, например, в испанском языке имеется множество слов, характеризующих людей с недостатками: *minusvalidos, invalidos, impedidos, lisiados, incapacitados, paraliticos, mutilados, retrasados* и т.д., и хотя каждый термин несет определенную смысловую нагрузку, они иногда используются без всякого различия и нередко влекут за собой унижение достоинства человека. Таков, например, термин «инвалид», что по-испански означает «не имеющий ценности»... В настоящее время отмечается тенденция избегать указания на функциональные недостатки людей, так, например, «слепые» называются «лицами, лишенными зрения». Во французском языке также отмечается подобная тенденция: слово «aveugle» все чаще заменяется термином «поп voyant» [52, с. 18].

Термин «Handicapped children» («аномальные дети») как сегрегационный, указывающий на ненормальность, неполноценность, начал вытесняться термином «Children with Special Needs» («дети с особыми потребностями», или «дети с проблемами», или «дети с особенностями в развитии»), свидетельствующим о наличии каких-то проблем или потребностей у полноправного члена общества.

Терминология, использовавшаяся на протяжении столетий (идиот, имбецил, даун, калека, слабоумный, лунатик, спастик, слепой, глухой, умственно отсталый, дислалик, ринолалик, и т.п.), признается в этот период некорректной по причине ее употребления в уничижительно-оценочном смысле в речи «нормальных» людей. (Заметим попутно, что рано или поздно к каждому определению, используемому для характеристики детей с отклонениями в развитии, присоединяются негативные оценки. В период их введения новые термины всегда являются нейтральными и социально приемлемыми, однако с течением времени и они, как правило, приобретают вторичное негативное значение. Постоянный поиск различных определений и терминов дает в современном мире все меньше успешных результатов).

Изменение отношения общества и государства к описываемой части населения в последние десятилетия XX в. оказалось столь глубоким, что даже вызвало необходимость проведения определенной языковой политики: введения и пропаганды новой лексики.

Mainstreaming - билингвизм: в общем ли потоке?

Ведущей тенденцией развития системы образования для детей с особыми потребностями, начиная с 70-х годов, становится «включение в общий поток» (*mainstreaming*) или интеграция. Переход к интегративным формам обучения, признание всех без исключения детей (независимо от степени тя-

жести нарушения) обучаемыми, кардинальная реконструкция системы специального образования стали следствием демократизации западноевропейского общества; развития тенденций к гарантированному обеспечению прав каждого; проведения антидискриминационной политики в условиях экономического подъема; активного роста благотворительности.

Освоение философии единого европейского дома, сообщества равных людей с различными проблемами заставило общество по-новому оценить систему специального образования. То, что ранее оценивалось как ее достоинство: увеличение числа специальных учебных заведений, более широкий охват специальным образованием - в 70-е годы начинает оцениваться негативно. Направление ребенка в специальную школу, а тем более в интернат в этот период воспринимается как попытка его изоляции от родителей, сверстников, полноценной жизни. «Даже самые современные учреждения с хорошим оборудованием и достаточно квалифицированным персоналом являются какими-то безликими, поскольку в основе институционализации лежит предположение, что интернированные неспособны жить самостоятельно, как остальные члены сообщества, и поэтому они становятся пассивными и зависимыми. Сам факт их отделения от общества способствует этой тенденции и развитию того, что принято называть «институциональным менталитетом», а это в свою очередь представляет собой новый вид инвалидности, поскольку препятствует реинтеграции в общество» [52, с. 47].

Эксперты ЮНЕСКО на совещании по специальному образованию (1980) утверждают: «главное содействовать максимальной интеграции инвалидов в общество. В противном случае возникают нежелательные явления и психологические барьеры». Генеральный директор ЮНЕСКО Федерико Майор Сарагоса пишет в своей книге «Завтра всегда поздно»:

«Большими правами обладают те, кто менее всего может ими пользоваться. Школа для всех - да, но не только для всех «нормальных» детей. Внимание ко всем - да, но не только к «нормальным» больным... Напротив, общество должно стремиться компенсировать особым вниманием несчастье тех, кого природа или судьба сделали беспомощными» [57, с. 130].

Общество, воодушевленное идеями о безбарьерном мире для инвалидов, об интеграции детей с проблемами в общеобразовательные учреждения выступает за сокращение числа специальных школ и перевод значительного числа учащихся в общеобразовательную среду, открытие классов для ранее необучаемых глубоко умственно отсталых детей. Приведем факты.

В Великобритании принятие Акта об образовании (1981) привело к инициативе местных органов управления по закрытию специальных школ и интеграции всех детей с отклонениями в развитии в общеобразовательные школы, и с 1981 г. государственная политика направлена на интеграцию [R. Merry, 1986; N. Formean, 1995; 62].

Правительство Нидерландов начиная с 90-х годов пытается по возможности объединить массовое и специальное образование, внедрить интегративные подходы через государственный проект «Идем в школу вместе», цель которого обеспечить необходимую психолого-педагогическую помощь детям

с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной школы, стабилизировать количество учащихся специальных школ; препятствовать росту школ для умственно отсталых и детей с задержкой психического развития [54, 62].

Швеция в 1980 г. приняла учебный план (Lgr. 80), зафиксировавший изменение подходов к организации обучения детей с нарушениями в развитии. Резко сократилось число учащихся в специальных школах, их стали перемещать в массовые. Так, в 1993/94 учебном году в массовых школах было в 7 раз больше учащихся с сенсорными нарушениями, трудностями в обучении, чем в профильных специальных. С 1986 г. в Швеции нет специальных школ для детей с нарушениями зрения, все они интегрированы в школы по месту жительства, получая специализированную помощь в национальном медицинском центре. Интеграция является стратегическим направлением политики государства по отношению к детям с особыми нуждами. В 1994/95 учебном году в Швеции действовало всего четыре типа специальных школ:

- для умственно отсталых 5516 учащихся;
- для глубоко умственно отсталых 3102 учащихся;
- для детей с трудностями в обучении 3754 учащихся;
- для детей с комплексными нарушениями:
- региональные школы 580 учащихся;
- государственная школа 136 учащихся.

За три последних года число учителей в специальном образовании Швеции сократилось на 2 тыс. Широко дискутируется вопрос о создании модели единой школы и полном упразднении специальной [62].

В Дании в 1987/88 учебном году специальное образование получало 13% детей от школьной популяции. При этом в специальных школах-интернатах обучались только дети с грубыми эмоциональными нарушениями, в специальных школах - глубоко умственно отсталые, а для остальных были открыты специальные классы в общеобразовательных школах. Стратегическим направлением политики Дании в области специального образования заявлена интеграция [99].

В Норвегии в 1987/88 учебном году, где процесс интеграции начался в 80-х годах, специальные школы посещало 0,7% детей, в массовых школах по индивидуальным программам обучалось 3%. В начале 90-х годов специальные школы были практически упразднены [99].

В Финляндии в 1987/88 учебном году специальное образование получало 2,5% детей школьного возраста. В стране существовала параллельная система специальных школ и специальных классов при массовых школах для одних и тех же категорий детей. С конца 80-х годов основным направлением политики государства в области специального образования также является интеграция [99].

Французский Национальный центр школьной адаптации и интеграции отмечает, что в течение последних лет в стране проводится реорганизация специальных классов, «в 1991 г. начали создаваться так называемые классы школьной интеграции, в которых учатся как нормальные дети, так и дети с

умственными, сенсорными или моторными нарушениями, которые направляются туда через специальную педагогическую комиссию. Франция взяла курс на интеграцию, что приводит традиционную специальную школу к переориентации - часть детей направляется в классы интеграции или на индивидуальное обучение. Часть специализированного персонала включается в Службу обучения и специализированной помощи на дому, другая часть осуществляет помощь ученикам и педагогам в общеобразовательных школах» [M. Laurent, 1995].

По данным ЮНЕСКО, проведшего опрос в 58 странах (1986/87 учебном году), три четверти из них считают интеграцию стратегическим направлением государственной политики в области специального образования [99].

Несмотря на объективную трудность анализа тенденций современного нам периода, считаем необходимым обратить особое внимание на факты, свидетельствующие о начале критического осмысления интегративных подходов к школьному образованию.

В результате проведения антидискриминационной политики в Западной Европе произошла реальная интеграция большого числа детей с различными нарушениями в развитии в общеобразовательные школы. Накопив 20-летний опыт, государство и общество начинают видеть не только преимущества избранного подхода (они общеизвестны), но и порожденные им проблемы.

Во-первых, государство должно резко увеличить финансирование образования, поскольку на практике оказалось, что подлинная интеграция дороже дифференцированного специального образования («проблемным детям нужно больше, чтобы быть равными»). Зависимость политики организации специального образования от экономических возможностей государства и общества безусловна. Интеграция стала популярной и возможной во многом благодаря экономическому подъему, который переживал Запад в момент зарождения гуманистической идеи. Сегодня в условиях экономического спада государство вынуждено будет искать выход из сложившегося положения.

Во-вторых, учителя массовых школ, не обладая достаточными профессиональными знаниями для оказания адекватной психолого-педагогической помощи, оказались не готовы к интеграции и попали в ситуацию профессионального и психологического дискомфорта. Формально включенный в обычный класс проблемный ребенок фактически часто не достигает того уровня общего психофизического развития, который мог быть обеспечен при условии организации специального развивающего обучения.

В-третьих, только экономически развитые, финансово могущественные страны могут организовать в каждой общеобразовательной школе оптимальные условия для проблемного ученика, так как в классе ему необходимо обеспечить двух педагогов (основного и дополнительного для индивидуальной помощи), для решения его бытовых проблем - специальные технические приспособления и обучить персонал; учебное место такого ученика, как правило, требует дооснащения техническими средствами и специальной аппаратурой. Механическое перемещение проблемного ученика из специальной

школы, имеющей все необходимое оборудование, а главное штат квалифицированных специалистов, в неприспособленную общеобразовательную школу ухудшает его положение.

В-четвертых, дополнительное внимание учителя к интегрированному ребенку приводит к снижению качества обучения его одноклассников и (как показывает опыт Англии) рейтинга школы, оттоку наиболее способных учеников. Не все родители учащихся массовой школы являются сегодня сторонниками интеграции.

Специалисты, говоря об интеграции, ясно понимают и обозначают обязательную систему условий, обеспечивающих подлинное развитие проблемного ребенка в массовой школе, бюрократические же структуры, провозглашая интеграцию стратегическим направлением политики в области специального образования, руководствуются весьма часто экономическими резонами и идеей сокращения числа специальных учреждений.

Все педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменение отношения общества к правам и возможностям детей с особыми проблемами, являясь отрицанием существующих ранее форм обучения, ориентированных на предшествующий этап общественного сознания, социально-политических и культурологических взглядов. Именно так на современном этапе возникают концепции «mainstreaming» и «билингвизм», отражающие разные полюса нового отношения общества к детям с особыми нуждами. «Mainstreaming»- интеграция демонстрирует реализацию права аномального ребенка на обучение в общем потоке; билингвистический подход пропрандирует реализацию права неслышащих на собственную культуру, собственный язык (жестовый), систему обучения, преследующую воспроизводство этой культуры, а не культуры слышащего большинства.

Предшествующие сурдопедагогические системы создавались в современной им логике восприятия глухих людей обществом как представителей аномального меньшинства и, соответственно, видели своей целью максимальное развитие неслышащего ребенка с тем, чтобы он мог позже успешно интегрироваться в социум слышащих.

Сегодня люди с врожденной глухотой по-прежнему являются представителями меньшинства, но в конце XX в. общество готово воспринимать их не как «неполноценное», а как «культурное и лингвистическое» меньшинство.

Признание обществом неслышащих к качеству одного из многих самодостаточных «культурных и лингвистических» меньшинств впервые обусловило возможность создания педагогических систем, ориентированных на воспитание глухого как человека, отличного от слышащего, своеобразного и самоценного.

Признанный авторитет в области разработки билингвистического подхода, Г. Л. Зайцева пишет:

«От глухих больше не требуется «быть такими, как большинство». Глухой человек, как и любой другой человек с особенностями в развитии, имеет право на максимально возможное для него самовыражение в обще-

ственной жизни, образовании, трудовой деятельности, творчестве. А дело общества так организовать его медицинское обслуживание, социальную поддержку, воспитание, чтобы он смог, осознанно выбирая свой путь, полностью реализовать себя как своеобразная и самоценная личность. И те глухие люди, которые идентифицируют себя как членов микросоциумов глухих, имеют право развивать свой язык, свою культуру, получать образование на национальном жестовом языке... Борьба за реализацию прав глухих как членов лингвистических и культурных меньшинств, которая ведется под руководством национальных ассоциаций и Всемирной федерации глухих, уже привела к официальному признанию статуса жестового языка и целесообразности построения на его основе билингвистического обучения глухих парламентами Швеции, Франции, Европарламентом, Комиссией ЮНЕСКО по специальному образованию» [27, с. 5 - 6]. По мнению горячих сторонников билингвистического подхода, «избавившись от давления штампа «будь таким как слышащие», осознавая себя как самоценную личность, глухой школьник будет готов к доброжелательному сотрудничеству и с глухими, и со слышащими согражданами (от которых, естественно, будет ждать понимания и признания своего своеобразия)» [27, с. 7].

Участники международной конференции «Bilingualism and Literacy concerning Deafness and Deaf-blindness» (Норвегия, 1994) выразили убежденность в необходимости привлечения неслышащих к исследованиям в области проблем изучения и обучения людей с нарушениями слуха, полагая, что качество исследований, выполненных неслышащими людьми, не только не будет уступать научным изысканиям слышащих, но и, возможно, позволит глубже проникнуть в суть проблемы [74, с. 270].

Современный период эволюции отношения западноевропейского общества и государства к лицам с особыми нуждами характеризуется несколькими противоречивыми тенденциями, проявляющимися в системе специального образования.

С одной стороны, широко распространяются интегративные подходы к обучению, базирующиеся на идеях равенства и равноправия. С другой стороны, результаты интеграции подвергаются критическому осмыслению, начинается дискутироваться возможность, полезность и целесообразность интеграции для большого числа детей с особыми проблемами; среди родителей, специалистов, администраторов общеобразовательных школ появляются противники интеграции. С третьей - получают распространение поселения для инвалидов, рассматривающиеся как оптимальная модель организации их самостоятельной «взрослой» жизни в искусственно созданном для них микросоциуме. Например, Camphill movement объединяет более 70-ти таких поселений в 22 странах мира (1995).

В это же время в борьбу за свое право на самоопределение вступают те, кто вчера принадлежал к бесправному меньшинству и за кого принимали решения общество и государство. Так, Всемирная федерация глухих (ВФГ) требует признания всеми странами статуса глухих как самодостаточного меньшинства с уникальным языком и культурой, а также обеспечения для

детей с нарушением слуха специального образования на основе родного для них национального жестового языка. Провозглашаются идеи о необходимости изучения жестового языка слышащим сообществом для общения с глухими.

Специалисты предлагают новейшие медицинские технологии восстановления нарушенной слуховой функции (кохлеарной имплантации), позволяющие сделать неслышащего ребенка слышащим, и встречают сопротивление части лиц с нарушением слуха, оценивающих эти разработки как посягательство слышащих на право глухого быть глухим (Всемирный конгресс глухих, 1995).

Врачи распространяют технологии диагностики плода в пренатальный период и предлагают (настойчиво рекомендуют) искусственно прерывать беременность в случае вероятности рождения ребенка с выраженной патологией что также встречает сопротивление со стороны родителей, религиозных и общественных движений, рассматривающих аборт как посягательство на право ребенка (например, с синдромом Дауна) родиться таким, каков он есть, как вмешательство в Божий промысел.

Рассматриваемый нами пятый период эволюции - это период с открытыми датами, и сегодня трудно предсказать, как и когда он будет завершен, что придет на смену современному пониманию проблем людей с особыми нуждами.

Увидеть, по какому пути пойдет специальное образование продолжит ли дифференциацию и совершенствование структуры параллельной образовательной системы, встанет ли на путь полной интеграции, гарантирует ли детям и родителям право выбора различных педагогических систем - можно будет только в XXI в.

Но уже сегодня благодаря проведенному исследованию можно утверждать: все современные тенденции и противоречия развития национальных систем специального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный «исторический возраст». Выбор пути развития этого особого института государства будет и в дальнейшем зависеть от политических установок, ценностных ориентации, экономических возможностей государства и культурных норм общества.

Заключение

Итак, мы предприняли попытку представить читателю историческую ретроспективу взглядов общества и государства на людей, отличающихся от большинства своим внешним видом, речью, поведением, физическим статусом и в силу этого на протяжении почти всей истории европейской цивилизации причисляемых к «неполноценному», «аномальному» меньшинству.

В эволюции отношения к лицам с отклонениями в развитии все западноевропейские страны прошли выделенные нами периоды и пережили их в соотносимые исторические сроки: сначала избавлялись от неполноценных уродов, затем защищали себя от ущербных, потом начали опекать и обучать

аномальных, наконец, поднялись до признания лиц с нарушениями в развитии такими же гражданами, как все, а сегодня готовы признать право людей с проблемами быть не такими как все, отличными от большинства.

За два с половиной тысячелетия западноевропейской цивилизацией был пройден путь от ненависти и агрессии к лицам с отклонениями в развитии, сначала до терпимого и участливого отношения к ним, а затем и до идей равенства и интеграции. Каждый из пяти выделенных нами периодов эволюции явно и ясно соотносится с определенным этапом становления национальных систем специального образования в Западной Европе (табл. 4).

Анализ приведенных в таблице 4 исторических данных показывает, что идея специального обучения не может возникнуть в обществе, нетерпимом к «неполноценным» людям. На протяжении первого и второго периодов формируются предпосылки организации специального образования, а попытки создания специальных образовательных учреждений приходятся только на третий период эволюции отношения к лицам с отклонениями в развитии.

Таблица 4

Периоды эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии и этапы становления систем специального образования в Западной Европе.

Период эволюции отношения	Этап становления	Хронологические сроки системы
I	0	IX - VIII вв. до н.э. - начало XII в.
II	0	начало XII в. - конец XVIII в.
III	I	конец XVIII в. - начало XX в.
IV	II	начало XX в. - 70-е годы XX в.
V	III	70-е годы XX в. - ?

Четвертый период соотносится с этапом дифференциации системы специального образования, именно на этом этапе она достигает своего структурного совершенства и максимального охвата нуждающихся. Развитие и совершенствование специального образования осуществляется во второй половине XX столетия в контексте нового понимания прав человека.

Пятый период эволюции соотносится с этапом свертывания сети специальных учреждений, перестройки организационных основ специального образования, интенсивного внедрения интегративных подходов, детерминированных новым пониманием мировым и европейским сообществом прав меньшинств, формированием новой культурной нормы - уважения к различиям между людьми.

Таким образом, в становлении национальных систем специального образования можно выделить общие для всех стран этапы: предысторию и

формирование предпосылок (0), развертывание специальных образовательных учреждений и законодательное оформление систем (I), развитие и дифференциацию систем (II), свертывание специальных учреждений и создание новых организационных основ системы специального образования (III).

Исследование показало, что переходы от одного этапа становления системы специального образования к другому, а также преобразования внутри каждого из этапов детерминированы прежде всего социокультурными факторами.

Педагогические системы новейшего времени возникают в ответ на изменение отношения общества к правам и возможностям детей с нарушениями в развитии, как отрицание существовавших ранее систем обучения, ориентированных на предшествующий этап отношения общества. Именно так возникают на современном этапе концепции интеграции и билингвистического подхода, отражающие разные полюса нового отношения общества к детям с особыми проблемами. Интегративный подход демонстрирует реализацию права аномального ребенка на обучение в общем потоке; билингвистический подход демонстрирует реализацию права глухих на собственную культуру, собственный язык (жестовый), систему обучения, преследующую воспроизводство этой культуры, а не культуры слышащего большинства.

Все современные тенденции развития национальных систем специального образования имеют глубокие социокультурные корни и вполне определенный исторический возраст. Знание и понимание специалистами социокультурных основ становления национальных систем специального образования принципиально для развития теории и практики дефектологии, оно заставляет вновь и вновь подвергать анализу и переосмысливать методологические основы специального образования, философские постулаты, на которых оно строится, и те цели, которые преследует.

Именно это знание преграждает путь методологическим ошибкам, связанным с прямым калькированием современного западноевропейского опыта специального образования без учета его социокультурных предпосылок и «исторического возраста».

Во второй части книги, которая только готовится к публикации, мы попытаемся показать читателю, что Россия проходит те же, что и Западная Европа, содержательные периоды эволюции, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени и в иных социокультурных условиях.

Избранный методологический подход позволит уйти от традиционного сопоставления зарубежных и отечественной системы специального образования по хронологическому принципу, провести сопоставление систем на содержательном уровне, выявить историко-генетические и социокультурные основы современных инновационных процессов в российском специальном образовании.

Во второй части книги мы попытаемся ответить на чрезвычайно актуальные сегодня вопросы:

- Почему российская система существенно отличается от западноевропейской?

- Почему наша национальная система специального образования оказалась именно такой?

- Почему Россия оказалась первой и единственной страной, дающей детям с отклонениями в развитии цензовое образование?

Почему именно в период 90-х годов национальная система специального образования подверглась массовой критике, а ее состояние стало оцениваться как кризисное? Почему, начиная с 1991 г., в российской дефектологии наблюдается западная экспансия?

При каких условиях западный опыт может быть полезен национальной системе специального образования, а когда он пагубен? В чем состоит роль отечественной дефектологической науки на современном этапе?

Библиография

1. *Аверинцев С.С.* Вступительная статья // Идеи эстетического воспитания: Антология в двух т. - М., 1973. - Т.1. - С. 233 - 248.

2. *Айрлэнд В.* Идиотизм и тупоумие /Пер с англ.. В. В. Томашевского. - СПб., 1880. - 451с.

3. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2-х т.- М., 1994.- Т.1.- 399с.

4. *Аристотель.* Метафизика // Соч.: В 4-х т. - М., 1976.- Т.1.- С. 65- 367.

5. *Аристотель.* Никомахова этика // Соч.: В 4-х т. - М., 1984. - Т.4. - С. 53 - 293.

6. *Басова А.Г.* История обучения глухонемых / Под ред. Ф. А. Рау. - М.: Учпедгиз, 1940. - 128с.

7. *Басова А.Г., Егоров С.Ф.* История сурдопедагогики. - М.: Просвещение, 1984. - 295с.

8. *Блиштейн Л.С.* Материалы к изучению педагогического наследия выдающихся мыслителей 244

раннего и развитого средневековья // Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль.: Сб. науч. тр.-М.,1989.- Вып. 1, Ч. 1-С. 25-57.

9. *Блиштейн Л.С., Корнетов Г.Б.* Основные тенденции развития образования и педагогической мысли на Ближнем Востоке в средние века // Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и средневекового Востока: Сб. науч. тр. - М, 1988. - С. 133 - 145.

10. *Богомолов А.С.* Античная философия.- М.: Изд-во МГУ, 1985. - 367с.

11. Бруно Дж. О героическом энтузиазме /Пер. с итал. -М.: Гослитиздат, 1953.-. 212с.

12. *Бэкон Ф.* Опыты или наставления нравственные и политические // Соч.: В 2-х т. - М., 1972. - Т.2. - С. 347 - 486.

13. *Васильев Л.С.* Всемирно-исторический процесс: концептуальный анализ // Преподавание истории в школе. - 1993. - № 3. - С. 2 - 7.

14. *Вспомогательные школы для отсталых детей: Сб. /Под ред. Е. В. Герье, Н. В. Чехова.* - М.: Задруга, 1923.-171с.

15. *Граборов А.Н.* Вспомогательная школа: (Школа для умственно отсталых детей). - М. - Пг: Госиздат, 1923.- 328с.