

ВОЛКОВА ИРИНА ПАВЛОВНА

*доктор психологических наук, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики
Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена,
volkova52@mail.ru*

IRINA VOLKOVA

*D.Sc. (Psychology), Head of the Department of Foundations of Correctional Pedagogy,
Herzen State Pedagogical University*

УДК 376.3

**ОБУЧЕНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО**

**TRAINING OF PERSONS WITH LIMITED HEALTH CAPABILITIES
IN THE CONTEXT OF VYGOTSKY'S THEORY**

*К 120-летию со дня рождения
Л. С. Выготского*

On the 120-anniversary of L. S. Vygotsky

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается значение теории культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского для современной практики образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, реализации идей инклюзивного образования. Особое внимание уделяется положению о социальной сущности дефективности и компенсации дефектов развития, которые являются теоретико-методологическими основаниями гуманистической, личностно ориентированной, парадигмы социальной интеграции инвалидов, социальной модели инвалидности. Выделены главные принципы нормоцентрической и гуманистической парадигмы социальной интеграции инвалидов.

ABSTRACT. The article deals with the importance of L. S. Vygotsky's theory of cultural-historical development of the psyche in modern practice of education of people with limited health capabilities and the realization of ideas of inclusive education. Particular attention is paid to the provision on the social essence of defectiveness and compensation for developmental defects which are theoretical and methodological foundations of the person-oriented humanistic paradigm of social integration of disabled people, the social model of disability. The main principles of the normocentric and humanistic paradigm of social integration of disabled people are highlighted.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дефектология, инвалид, личностно ориентированная парадигма, модель инвалидности, нормоцентрическая парадигма, сенсорные нарушения, социальная интеграция.

KEYWORDS: defectology, disabled person, the personal focused paradigm, disability model, normocentric paradigm, sensory disabilities, social integration.

Модернизация системы отечественного образования, смена образовательной парадигмы лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, распространение практики инклюзивного образования как обеспечения равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ст. 2, п. 27 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») обуславливают необходимость переосмысления традиционных ценностных оснований и организационно-содержательных принципов. Особое значение для теоретико-методологического обоснования инновационных процессов в этой области приобретает обращение к идеям наших

ученых прошлого столетия, заложивших фундаментальные основы теории и практики образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В этом отношении трудно переоценить вклад известного отечественного ученого Льва Семеновича Выготского (1896–1934).

Сегодня общепризнано, что Л. С. Выготский — это яркое явление в истории не только отечественной, но и всемирной культуры. Его научные интересы были весьма разнообразными (литература, философия, история, медицина, искусство и др.), многие поколения ученых разных областей знаний обращаются к его идеям. Л. С. Выготский жил в очень сложный и драматический исторический период, связанный с перестройкой всей общественной жизни, в том числе теории и практики

обучения детей с ОВЗ на новой идеологической основе — на основе принципов коммунизма. Юрист по образованию, литературный критик по своим ранним профессиональным увлечениям, он начал профессиональную деятельность в сфере образования и просвещения в качестве школьного учителя, преподавателя психологии, эстетики, логики в различных учебных учреждениях (педагогический техникум, курсы повышения квалификации для учителей и др.) Гомеля. С 1924 года — после переезда в Москву — работал в Институте экспериментальной психологии, в Подотделе воспитания физически дефективных и умственно отсталых детей в Отделе социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН) Наркомпроса РСФСР, Московском институте педологии и дефектологии, других научных и учебных учреждениях [6; 8].

И хотя разнообразие научных интересов Л. С. Выготского поражает, его рассматривают прежде всего как основоположника отечественной психологии и дефектологии. М. Г. Ярошевский отмечает: «... в психологии не было исследователя, равному Л. С. Выготскому по многообразию интересов и разработанных тем. И в каждом случае им сказано новое слово, намечена новая перспектива видения исследуемой проблемы. Ему трудно было жить как из-за тяжелой болезни (туберкулеза), так и из-за становившейся все более мрачной идеологической атмосферы, но и в этих условиях он смог выступить как преобразователь научной психологии» [10, с. 23]. Смерть перечекала все великие замыслы Л. С. Выготского (11 июня 1934 года он умер от туберкулеза на 38 году жизни). Вклад Л. С. Выготского в развитие психологии высоко оценивают ученые с мировым именем — Ж. Пиаже, К. Лешли, К. Левин, Дж. Брунер, К. Коффка, А. Мейер, С. Тулмин. Его называли «гением в науке», сравнивали с Пушкиным в русской литературе. Несмотря на известность и признание Л. С. Выготского как ученого, в России многие его труды долгие годы были под запретом, их опубликовали у нас в стране и за рубежом спустя десятилетия [10].

После Октябрьской революции 1917 года важным направлением исследований Л. С. Выготского становится методологический анализ достижений мировой психологии, который представлен в работах «Сознание как проблема психологии поведения» (1925), «Исторический смысл психологического кризиса» (1926), «Психика, сознание, бессознательное» (1930) и др. В то время в отечественной психологии отчетливо выделялись два диаметрально противоположных подхода к психике человека — объективный (естественнонаучный) и субъективный (интроспективный, описательный), были две альтернативы — либо рефлексология с ее строго научным объективным подходом к поведению, либо психология с анализом сознания и субъективным методом исследования. Вопрос о выборе главного направления в психологии решился в пользу естественнонаучного подхода, прежде всего павловской и бехтеревской школ [10]. В соответствии с идеями марксизма советские психологи пытались переосмыслить проблему человеческого

сознания, поставив его в зависимость от бытия. Распространение идеи о социальной сущности сознания соответствует классовому подходу к личности. Л. С. Выготский предложил новый вектор развития психологии, пытаясь соединить «поведение» и «сознание», которые в психологии являлись категориями, отражающими две разные сферы человеческого бытия. Л. С. Выготский наметил основные перспективы развития психологии с позиций новой методологии. Преодоление кризиса в психологии, по его мнению, возможно за счет использования диалектического метода, предполагающего единство изучения психических и физиологических процессов: «... мы должны изучать не отдельные, вырванные из единства психические и физиологические процессы, которые при этом становятся совершенно непонятными для нас, мы должны брать целый процесс, который характеризуется со стороны объективной и субъективной одновременно» [1, с. 364]. В то же время Л. С. Выготский стремился ограничить физиологический подход от психологического. Он рассматривал идею сознательной регуляции поведения и соотносил его с формами культуры — языком и искусством. Таким образом, Л. С. Выготский ввел в психологию новую систему координат — культуру (в виде речи, языка, слова).

Теория Л. С. Выготского получила в российской психологии название «Культурно-историческая концепция развития психики человека», ключевые положения которой являются теоретико-методологическими основаниями и в области дефектологии. Период с 1924-го по 1927 год часто называют «дефектологическим периодом» в научном творчестве Л. С. Выготского [6; 8]. В это время он интенсивно работал в области теоретической и практической дефектологии. В конце XIX — начале XX века в России, так же, как и во многих зарубежных странах, был накоплен огромный эмпирический материал об особенностях развития детей с различными физическими и психическими дефектами — слепых, глухих, умственно отсталых (А. Сеген, П. Я. Трошин, А. С. Грибоедов, А. Адлер, М. Монтессори и др.). С конца XIX века у нас начинает складываться система специального образования, открываются школы для слепых, глухих детей в Санкт-Петербурге, Москве и других городах. Появляются медико-педагогические учреждения для умственно отсталых детей. Опыт обучения и трудовой подготовки детей с физическими и интеллектуальными нарушениями подвергается анализу и обобщению. Но систематические научные исследования, посвященные изучению природы (физиологической, психологической, социальной) детей с отклонениями в развитии не проводились. После революции 1917 года в отечественной теории и практике общего и специального образования произошли существенные изменения. В 1919 году впервые в истории России школы для детей с проблемами в физическом и интеллектуальном развитии Постановлением СНК (от 10 декабря 1919 года) были включены в общую государственную систему учебных заведений страны. Этим государственным актом закладывались основы нового подхода к обучению и воспитанию, подготовке

к общественной жизни детей с дефектами развития. Идеи многих ученых, занимавших немарксистскую позицию, не были приняты во внимание при разработке теоретических основ деятельности советской школы. Возникла необходимость переосмысления накопленного опыта работы с аномальными детьми в соответствии с принципами коммунистического воспитания. Развитие теории и практики обучения и воспитания детей с дефектами физического и психического развития на основе принципов коммунистического воспитания проходило на фоне острых теоретических споров и дискуссий. В педагогике в 1920-х годах обсуждались актуальные вопросы — классовый подход в воспитании, соотношение биологического и социального в развитии ребенка, определялись новые цели, содержание образования подрастающего поколения, выстраивалась структура школьного обучения. К созданию новой системы образования привлекались передовые русские ученые — П. П. Блонский, В. М. Бехтерев, В. П. Кашенко и другие, а также опытные педагоги.

В 1926 году при участии Л. С. Выготского была открыта лаборатория психологии аномального детства при Медико-педагогической станции, на базе которой в 1929 году открылся Экспериментальный дефектологический институт, реорганизованный в Научно-исследовательский институт спецшкол и детских домов (сегодня это Институт коррекционной педагогики Российской академии наук) [6; 8]. Л. С. Выготский был одним из первых российских ученых, кому было доверено представлять отечественную дефектологию и психологию за рубежом. В 1925 году он участвовал в Международном конгрессе, проходившем в Берлине, а в 1926 году — в Международной конференции по обучению и воспитанию глухих детей в Англии, где выступил с докладом «Принципы социального обучения глухонемых детей в России» [6].

Понятие «дефектология» в России широко используется с момента строительства новой социалистической школы и на протяжении всего советского периода. Детей с физическими и психическими недостатками в советской педагогике и психологии называли «дефективными детьми». В конце 30-х годов XX века наряду с термином «дефективные дети» получает распространение также термин «аномальные дети». Данные понятия используются Выготским в его многочисленных трудах и в названиях его работ («К психологии и педагогике детской дефективности», 1924; «Дефект и сверхкомпенсация», 1927; «Основные проблемы современной дефектологии», 1929; «Коллектив как фактор развития аномального ребенка», 1931 и др.). Как отмечают исследователи, становление и научное оформление дефектологии связаны с развитием педологии, которая, несмотря на идеологический запрет в 1936 году (известное постановление «О педологических извращениях в системе Наркомпроса») и связанными с этим репрессиями известных ученых страны, обогатила педагогику системным видением личности ребенка, предусматривавшим необходимость всестороннего изучения растущего человека в физиологическом,

психологическим и социальных аспектах. Данное концептуальное положение было заложено в основание зарождавшейся научно-практической отрасли — дефектологии и сегодня является одним из основополагающих [9, с. 9–10].

Изучение особенностей психического развития слепых, глухих, умственно отсталых детей имело для Выготского общетеоретическое значение, позволяло более глубоко заглянуть в сущность не только патологических, но и нормальных проявлений психики, обнаружить то, что в скрытой и усложненной форме существует и происходит в условиях нормального развития, способствует пониманию общих закономерностей становления и развития психики. Л. С. Выготский так же, как и И. П. Павлов, считал, что слепота, глухота и другие дефекты — это «специально оборудованный природный эксперимент, обнаруживающий и раскрывающий перед нами часто с потрясающей силой истинную природу и строение интересующего нас процесса» [цит. по 7, с. 22].

Принцип сравнительного исследования становится одним из главных не только в общей психологии, но и в дефектологии. Л. С. Выготскому удалось преодолеть разрыв между дефектологией и общей психологией, его подходы к ребенку с физическими и интеллектуальными дефектами соответствовали интерпретации общих проблем сознания и поведения человека. В противовес биологизаторским концепциям развитие ребенка с интеллектуальными и сенсорными нарушениями ученый начал рассматривать с позиции единых онтогенетических закономерностей. Л. С. Выготский пишет: «Признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере — краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка. Там, где мы имеем дело с нормальным развитием, эти закономерности реализуются при одном комплексе условий. Там, где перед нами развертывается атипичное, уклоняющееся от нормы развитие, те же самые закономерности, реализуясь в совершенно другом комплексе условий, приобретают качественно своеобразное, специфическое выражение, не являющееся мертвым слепком с типичного детского развития» [2, с. 275].

Данное положение имело принципиальное значение для теории и практики обучения и воспитания детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями. Оно разрушило принятую тогда в дефектологии точку зрения, согласно которой законы нормального развития перестают действовать при наличии дефектов физического и психического развития. На протяжении следующих десятилетий это находило подтверждение в множестве экспериментальных исследований, которые проводились отечественными учеными. Особое значение для психологии слепых имеет положение Л. С. Выготского о дивергенции (расхождении) культурного и биологического в процессе развития аномального ребенка и возможности его развития за счет поиска «обходных путей» в процессе обучения и воспитания. Поскольку, по Л. С. Выготскому, вся человеческая культура слагалась при известном постоянстве биологического типа человека,

имеющего нормальную психофизиологическую организацию, особенности обучения и воспитания аномальных детей (глухих, слепых, умственно отсталых) предполагают замену «одних путей для образования условных связей другими», одни сигналы — зрительные, если речь идет о слепом ребенке, — заменяются другими — осязательными. В этом контексте Л. С. Выготский отмечал: «Одна точка Брайля сделала для слепых больше, чем тысячи благотворителей: возможность читать и писать оказалась важнее, чем "шестое чувство" и изощренность осязания и слуха» [3, с. 135]. По мнению ученого, создание обходных путей развития аномального ребенка есть «альфа и омега» специальной педагогики. Положение Л. С. Выготского об «обходных путях», о знаке как психологическом орудии придавало педагогике аномального детства истинно гуманистическую направленность. Идеи Выготского привели к кардинальному переосмыслению основных категорий дефектологии. Исследователь подверг пересмотру сущность понятий «дефект», «болезнь», «дефективность». В противовес биологизаторскому подходу к сущности развития при наличии дефекта он рассматривал дефективность, в том числе и слепоту, не как медицинскую проблему, а как социальную. Социальные аспекты развития ребенка, в частности имеющего сенсорные нарушения, исследовали многие ученые (Адлер, Штерн), но именно Л. С. Выготский рассматривал социальные аспекты не как второстепенные, а как первостепенные. Ученый считал, что решает судьбу личности в конечном итоге не дефект сам по себе, а его социальные последствия, его социально-психологическая реализация. Свои идеи о дефекте, его последствиях и возможностях компенсации Л. С. Выготский развивал на примере лиц со зрительной патологией. В работе «Слепой ребенок», впервые опубликованной в 1983 году, Л. С. Выготский убедительно показал, что любой дефект, любой телесный недостаток является существенным фактором, изменяющим отношения человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения», «социальный вывих». Из понимания сущности дефективности неизбежно следовал вывод ученого о ведущей роли социальных факторов в процессе преодоления негативных последствий сенсорных и интеллектуальных нарушений. Л. С. Выготский обосновал необходимость социальной компенсации дефекта как задачи первостепенной важности.

В работе «Основные проблемы современной дефектологии» Л. С. Выготский указывает на сложный характер социальной детерминации компенсации, который состоит в единстве социальной реализации дефекта и возникающего в связи с этим чувства малоценности и направленности на приспособление к условиям среды, рассчитанной на человека без отклонений. Л. С. Выготскому принадлежит и идея интегрированного (совместного) обучения аномальных детей с нормально развивающимися сверстниками, которая обосновывается им как путь преодоления их социальной изоляции и «сепаратизма» психики, являющегося следствием обучения и воспитания детей в закрытых

образовательных учреждениях интернатного типа. «Своего дефекта, — пишет Л. С. Выготский, — ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта» [4, с. 25]. Выготский подчеркивал целостность и единство личностного развития в норме и патологии. Основное отличие социализации слепого и зрячего ребенка — в своеобразии ее путей и способов. Единство же проявляется в общей конечной цели — адаптации к требованиям социального бытия. Поэтому компенсация предполагает направленность в будущее, стремление к освоению социальной позиции, достижению социальной полноценности. Таким образом, рассматривая проблему детской дефективности как проблему социальную, Л. С. Выготский заложил основы гуманистической парадигмы в теории и практике обучения детей с глубокой зрительной патологией. Его взгляды являются теоретическим обоснованием социальной модели инвалидности, которая только сегодня получает распространение в решении вопросов социальной интеграции инвалидов. Свои выводы о социальной природе дефективности Л. С. Выготский подкреплял глубоким историко-генетическим анализом положения слепого человека в обществе и отношения к нему. Л. С. Выготский один из первых указал на роль разных форм общественного сознания (религиозного, житейского, философского) в формировании неадекватных представлений и стереотипов восприятия лиц с сенсорными и интеллектуальными нарушениями.

Как свидетельствуют современные исследования, недостаточное развитие экономической и социально-психологической помощи, низкий уровень готовности общества к полноправному взаимодействию с инвалидами существенно препятствуют интеграции лиц с ОВЗ и инвалидов в общество и реализации инклюзивного образования. На нынешнем этапе научных исследований и решения практических вопросов социальной интеграции инвалидов доминирующим теоретико-методологическим подходом продолжает оставаться нормоцентрический подход, соответствующий естественнонаучной парадигме, в рамках которой на протяжении исторического развития оформляются основные модели инвалидности — религиозная, медицинская и реабилитационная [5]. В русле нормоцентристской парадигмы физическое ограничение, инвалидность понимается как дефект, нарушение, негативное состояние организма, влекущее за собой психические отклонения, дисбаланс в отношениях с людьми, существенные ограничения в выполнении необходимых для членов общества видов деятельности (труд, бытовое самообслуживание, ориентация и передвижение, обучение, общение и т. п.). Люди с ограниченными физическими возможностями рассматриваются обществом в большей степени как неспособные к самостоятельной жизни. При этом общество принимает по отношению к ним позицию опеки в сочетании с эксклюзивизацией — исключением их из основной жизни социума при признании их особой социальной роли: быть объектами помощи. Интеграция инвалидов в общество приравнивается

к адаптации, определяемой как приспособление инвалида к социуму, достижение равновесия между индивидом и средой, заключающееся в способности инвалида к самообслуживанию, специальному обучению, посильной трудовой деятельности в особых условиях. Интеграция осуществляется в основном посредством социальной политики, подразумевающей обеспечение минимально комфортного уровня жизнедеятельности через систему пособий и льгот. Основным инструментом интеграции служат так называемые ассистивные технологии — средства, дающие возможность инвалидам приблизиться к социальной норме, почувствовать себя «такими, как все».

Гуманизация общественного сознания обуславливает распространение новой парадигмы и подходов в решении теоретических и практических вопросов социальной интеграции инвалидов, в том числе и инклюзивного образования — гуманистической, или личностно ориентированной, и социальной модели инвалидности. В рамках данной парадигмы стираются различия между нормой и патологией, грань между здоровыми и больными. Это по своей сути есть социальный конструкт. Следовательно, неспособность инвалидов к различным видам деятельности, сложности в адаптации, изолированность от «мейнстрима» общества — во многом результат бытующих в данном обществе социальных представлений. Интеграция людей с ограниченными возможностями и инвалидов определяется системой организации самого общества и связана прежде всего с устранением социальных и социально-психологических барьеров, мешающих человеку получить достойный социальный статус, иметь оптимально высокое качество жизни. Такими барьерами являются: негативные установки по отношению к инвалидам на микро- и макросоциальном уровнях; понятия обыденного языка, дискриминирующие инвалидов; институциональные барьеры, резко уменьшающие шансы включения в общественную жизнь и трудовую деятельность; архитектурные и транспортные барьеры, ограничивающие возможности передвижения, общения, труда, обучения, досуга. Устранение институциональных барьеров, удобное устройство окружающей среды, формирование позитивного образа человека с физическими ограничениями — все это является механизмами социальной интеграции,

имеющими первостепенное значение. При таком подходе инвалиды могут выступать и чувствовать себя в реальности членами общества, не пытаясь приспособиться к миру здоровых, а реализуя свой, удобный для них образ жизни. Основная стратегия интеграции — стратегия инклюзии, при которой люди с ограниченными возможностями рассматриваются как активные граждане, потенциальная рабочая сила.

В то же время в русле социальной модели инвалидности не игнорируется проблема негативного влияния сенсорных и интеллектуальных нарушений на психическое и личностное развитие; придается большое значение реабилитации и развитию компенсаторных возможностей, ресурсов для адаптации личности к предметному миру, социуму, самому себе. Социальная модель предполагает и изменение самосознания людей с ограниченными возможностями, прежде всего переход от установок на неполноценность и иждивенчество к активной жизненной позиции.

Таким образом, основными принципами гуманистической парадигмы социальной интеграции лиц с ОВЗ и инвалидов являются: признание данной категории населения равноправными, самостоятельными членами общества, способными реализовать себя в трудовой и общественной деятельности, общении, принимать социальные и индивидуально-личностные решения, имеющие право на полноценную жизнь и социальный статус и обязанности перед обществом; понимание инвалидности как системы социальных ограничений и барьеров, препятствующих включению в общество; определение социальной интеграции инвалидов как диалогического процесса, предполагающего общественные изменения: создание безбарьерной среды, формирование позитивного образа человека с физическими и психическими дефектами в общественном сознании, раскрытие адаптационного потенциала личности инвалидов.

Ресурсы развития современной теории и практики образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, реализации идей их социальной интеграции и инклюзивного образования содержатся в теоретико-методологических положениях, которые были сформулированы Л. С. Выготским в начале XX века и не утратили своего значения и в наши дни.

1. Выготский Л. С. Психика, сознание, бессознательное // Психология развития как феномен культуры. Психология отечества. Избр. психол. тр. в 70-ти т. М. — Воронеж: ИПП «Модэк», 1996. С. 358–377.
2. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Основы дефектологии. СПб.: «Лань», 2003. С. 196–218.
3. Выготский Л. С. Слепой ребенок // Основы дефектологии. СПб.: «Лань», 2003. 656 с. С. 130–150.
4. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии // Основы дефектологии. СПб.: «Лань», 2003. 656 с. С. 22–60.
5. Волкова И. П. Социальная интеграция инвалидов по зрению: психологические аспекты. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 203 с.
6. Заширинская О. В. Специальная психология в исследованиях Л. С. Выготского // Основы дефектологии. СПб.: «Лань», 2003. 656 с. С. 632–648.
7. Литвак А. Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб.: КАРО, 2006. 212 с.
8. Лифанова Т. М. Жизнь и творчество Л. С. Выготского // Основы дефектологии. СПб.: «Лань», 2003. 656 с. С. 3–20.

9. Назарова Л. М. Общие вопросы теории специальной педагогики // Специальная педагогика. М.: Академия, 2000. 394 с. С. 5–26.
10. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский и проблема социокультурной детерминации психики // Психология развития как феномен культуры. Психология отечества. Избр. психол. тр. в 70-ти т. М. — Воронеж, 1996. С. 5–23.

References

1. Vygotsky L. S. Psikhika, soznaniye, bessoznatelnoye [Psyche, conscious, unconsciousness]. In: *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kultury. Psikhologiya otechestva: izbrannyye psikhologicheskiye trudy v 70-ti tomakh* [Developmental psychology as a cultural phenomenon: selected psychological works in 70 volumes]. Moscow-Voronezh: «Modek» Institute of Practical Psychology Publ., 1996, pp. 358–377 (in Russian).
2. Vygotsky L. S. Kollektiv kak faktor razvitiya defektivnogo rebenka [The collective as a factor of the development of a defective child]. In: *Osnovy defekologii*. St. Petersburg: Lan Publ., 2003, pp. 196–218 (in Russian).
3. Vygotsky L. S. Slepoy rebenok [The blind child]. In: *Osnovy defekologii*. St. Petersburg: Lan Publ., 2003, pp. 130–150 (in Russian).
4. Vygotsky L. S. Osnovnyye problemy sovremennoy defektologii [Main problems of modern defectology]. *Osnovy defekologii*. St. Petersburg: Lan Publ., 2003, pp. 22–66 (in Russian).
5. Volkova I. P. *Sotsialnaya integratsiya invalidov po zreniyu: psikhologicheskiye aspekty* [Social integration of visually impaired persons: psychological aspects]. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University Publ., 2012. 203 p. (In Russian).
6. Zashchirinskaya O. V. Spetsialnaya psikhologiya v issledovaniyakh L. S. Vygotskogo [Correctional psychology in the studies of L. S. Vygotsky]. In: *Osnovy defekologii*. St. Petersburg: Lan Publ., 2003, pp. 632–648 (in Russian).
7. Litvak A. G. *Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh* [Psychology of blind and visually impaired persons]. St. Petersburg: Karo Publ., 2006. 212 p. (In Russian).
8. Lifanova T. M. Zhizn i tvorchestvo L. S. Vygotskogo [Life and work of L. S. Vygotsky]. In: *Osnovy defekologii*. St. Petersburg: Lan Publ., 2003, pp. 3–20 (in Russian).
9. Nazarova L. M. Obshchiye voprosy teorii spetsialnoy pedagogiki [General issues of the theory of special pedagogy] In: *Spetsialnaya pedagogika* [Special pedagogy]. Moscow: Akademiya Publ., 2000, pp. 5–26 (in Russian).
10. Yaroshevskiy M. G. L. S. Vygotsky i problema sotsiokulturnoy determinatsii psikhiki [L. S. Vygotsky and the problem of sociocultural determination of the psyche]. In: *Psikhologiya razvitiya kak fenomen kultury. Psikhologiya otechestva: izbrannyye psikhologicheskiye trudy v 70-ti tomakh* [Developmental psychology as a cultural phenomenon: selected psychological works in 70 volumes]. Moscow-Voronezh: «Modek» Institute of Practical Psychology Publ., 1996, pp. 5–23 (in Russian).