

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Г. Ф. Кумарина, Н. М. Назарова

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ДЕСКРИПТОРОВ

Отечественная педагогика переживает в настоящее время весьма активный период развития, осмысления, а иногда и переосмысления своей профессиональной терминологии. Отказ от тоталитарной идеологии в обществе, гуманизация образования, все более широкое взаимодействие с мировой системой образования и вхождение в мировое информационное пространство — все это стало причиной появления целого ряда новых терминов, обозначающих новые объекты, явления и процессы педагогической действительности.

Целью данной статьи является попытка проанализировать концептуальные основания двух педагогических терминов — *коррекционная педагогика* и *специальная педагогика* и очертить области их корректного применения к определенным сферам педагогической действительности.

Еще несколько лет назад вряд ли возник бы вопрос о необходимости обсуждения сущности и применимости данных терминов, ибо в “бездетной” по своей сути педагогике в течение семи десятилетий все многообразие вариантов детского развития охватывалось двумя основными понятиями: “дети нормальные” — “дети аномальные” и соответствующими им разделами научного знания: общая педагогика — дефектология.

Термин *дефектология* в научно-педагогический обиход был введен в начале XX в. В. П. Кащенко. Л. С. Выготский, который, надо отметить, принимал это определение лишь как “условное”, разумел под ним две взаимообусловленные сферы деятельности: “область теоретического знания о качественном многообразии развития аномальных детей и научно-практическую деятельность поиска и использования специальных (подчеркнуто нами. — Г. К., Н. Н.) путей и средств их воспитания и обучения” (1).

Следует сказать, что введению термина *дефектология* в России предшествовало использование, как и в Западной Европе, в первую очередь в Германии, термина *лечебная педагогика*. Кратко остановимся на происхождении и концептуальном основании этого термина.

Становление педагогики детей с отклонениями в развитии как науки относится к началу XIX в. Первоначально оно шло в тесном единстве с медициной и при ее несомненном лидерстве, а

поэтому в значительной степени на ее научной платформе, с заимствованием ее терминологии. Первые теоретики этой педагогики вообще относили свою дисциплину к медицинской сфере.

Медицинская систематика уже в начале XIX в. предложила классификацию “встречающихся в педагогике” нарушений развития (В. Э. Мильде, 1811 — 1813), а также и основные средства преодоления этих нарушений: диететика, лечение (физической, сенсорной, интеллектуальной сферы), обучение и саморазвитие. При этом нарушения в развитии человека рассматривались в рамках медицинского мышления того времени как индивидуально-биологическая категория. Согласно этим воззрениям причина нарушений локализуется в самом человеке, и наука (медицина и педагогика) должна исправить, вылечить имеющимися у нее средствами “поломку” в организме и личности человека.

В этом смысле применение термина *лечебная педагогика* было вполне корректным и полностью согласовывалось с особенностями своей эпохи, когда медицина, будучи одной из наиболее авторитетных наук, обладала определенным арсеналом средств медицинской помощи человеку, в том числе и в лечении психических заболеваний (душевных болезней). Помимо этого филантропия XIX в. обладала еще значительным запасом оптимизма в надежде на возможность излечения нарушений сенсорной, моторной и интеллектуальной сферы. Именно в это время в Западной Европе появляются первые лечебницы для детей-кретинов, для детей с глубокой умственной отсталостью, позже — лечебно-педагогические учреждения для детей с отклонениями в психической, интеллектуальной и других сферах.

Педагогика детей с отклонениями в развитии, будучи новой и подчас не признаваемой сферой знания, охотно опиралась на авторитет медицины (не следует забывать, что социальный статус и авторитет врача в то время был намного выше, чем у учителя). Вместе с тем параллельно с указанными выше “лечебно-педагогическими” учебными заведениями развивались и собственно образовательные учреждения для детей с отклонениями в развитии. Примечательно, что это были учреждения чисто педагогического профиля для тех категорий детей, в “лечении” которых медицина молча признавала себя бессильной, — это дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, умственной отсталостью. Здесь шло накопление эмпирического педагогического опыта (специальных путей и средств) воспитания и обучения таких детей и, в соответствии с представлениями той эпохи, подготовка их к предстоящей жизни в обществе.

Таким образом, основной задачей лечебной педагогики являлось развитие путем сенсомоторных тренировок, медикаментозного лечения, психотерапии тех физических и психических

функций, которые имеют отклонения от нормы. Лечебная педагогика утверждала себя, отрабатывая особые, специальные, нетипичные для общей педагогики пути и средства воспитания и обучения, акцентируя представления о том, что дети с отклонениями в развитии — “больные” и их в большей степени надо “лечить”, чем особым образом воспитывать и развивать (2).

Однако уже к середине XX в. зарубежные специалисты в своей профессиональной терминологии перестали использовать термин *лечебная педагогика*, главным образом вследствие признания его узости и направленности лишь на исправление дефекта*. Практически повсеместно, за исключением некоторых стран, где это обозначение осталось как дань традиции, от этого термина перешли к термину *специальная педагогика*.

Под специальной педагогикой при этом понимается та часть педагогики, проблемной областью которой являются необычные, не такие, как все, “другие” воспитанники, учащиеся, все те, кто не может воспитываться, учиться, развиваться в обычных, традиционных условиях, определенных существующей культурой, при помощи методов и средств, традиционных для общей педагогики. Содержание учебной и обучающей деятельности применительно к этим детям отличается от общепринятого, поскольку они имеют особые потребности в воспитании, образовании, обучении социальному адаптиванию.

Специальная педагогика, в традиционном для европейских специалистов понимании смысла этого термина, с самого начала концептуально определяется как педагогика нарушенного развития человека, когда обычный педагогический подход невозможен или не дает желаемых результатов. Концептуальным основанием дескриптора *специальная педагогика*, таким образом, рассматривается система специальной, ориентированной на “особые потребности” медико-педагогической помощи как выражение под-

* В этой связи нельзя не отметить, что сегодня в России предпринимаются попытки реанимации понятия “лечебная педагогика”, которые вряд ли могут считаться оправданными. Принимая на себя название “лечебной”, педагогика дает родителям, а также их нуждающимся в помощи детям неоправданные и нереальные для осуществления надежды на излечение болезни или исправление увечья педагогическими средствами. Помимо того, провоцируется ненужный конфликт с медициной, тесное сотрудничество с которой необходимо в работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. На наш взгляд, не следует нивелировать те существенные различия, которые отражают специфику медицинских и педагогических подходов в этой работе. Полагаем, что медицина должна лечить болезнь или дефект, а педагогика — учить с ним жить или смягчать, насколько это возможно, педагогическими методами.

линно гуманного отношения общества к тем его членам, которые испытывают трудности вхождения в это общество и полноценной и достойной жизни в нем.

Считаем важным особо отметить, что центром интереса специальной педагогики в ее современном содержании является не диагноз и не декларация о лечении или исправлении недостатка, а особая, специализированная помощь тем, для кого характерно несоответствие между их возможностями — социализационными, интеллектуальными, поведенческими и другими — и относящимися к ним социокультурными ожиданиями. Тем самым исчезает диагностный (ср. “дефектология”, “лечебная педагогика”) подтекст, который неизбежно провоцирует навешивание ярлыков — “дефективный”, “больной”, “аномальный”.

Заметим, что в 70-е гг. XX в. западноевропейская немецкоязычная педагогика пришла к мысли о необходимости обозначения специальной педагогики термином *Behindertenpädagogik*, что дословно переводится как “педагогика для лиц с ограниченными возможностями”.

Особое содержание имеет американский термин *special education*, который обозначает педагогику, принимающую на себя все нестандартные случаи воспитания и обучения, в том числе и работу с одаренными детьми.

Обратимся, однако, к ситуации, сложившейся в отечественной педагогике. Здесь, как уже было отмечено выше, развитие понятийного аппарата рассматриваемой области научного знания пошло в противоположном направлении. Начиная с 30-х и вплоть до 90-х гг. в официальной науке, равно как и в соответствующей сфере образовательной практики, прочно утверждается понятие “дефектология”, подчеркивающее в угоду господствующей идеологии, что дефект, нарушения в развитии ребенка — это индивидуальная, а не социальная категория. При этом, как и в ряде других наук, на свалку истории оказались выброшенными и сформулированные отечественными учеными научные идеи и выводы, которые опережали по уровню осмысления рассматриваемой проблематики свое время.

Годы революций и гражданской войны в России дали в руки отечественным ученым колоссальный фактический материал, который позволил им в числе факторов, обуславливающих нарушения детского развития, отчетливо увидеть те, причиной которых являлись социальные катаклизмы. И В. П. Кащенко, и Л. С. Выготский, и П. П. Блонский, а также другие ученые этого периода в число факторов, ведущих к нарушениям детского развития, стали включать кроме биологических и собственно социальные, и социальные, биологически отраженные (3, 4).

Наряду с понятием “дефективные дети” и часто вместо него отечественные ученые в 20-е и 30-е гг. стали вводить более общее понятие “трудное детство”, которое рассматривалось как интегрирующее по отношению к собственно аномальным детям — детям с природными дефектами, ограничивающими их развитие, и детям “морально дефективным” (с испорченными характерами, вредными привычками, приобретенными в ущербной социальной и микросоциальной среде).

Предпринятая попытка разграничения факторов, обуславливающих нарушения развития, для продвижения в научном знании была чрезвычайно многообещающей, однако, не будучи востребованной, вошла в его арсенал уже позднее.

В последующие полвека как в отечественной, так и в зарубежной педагогике наблюдается существенное обогащение данной проблемной сферы. Ставшая классической работа чешских исследователей Й. Лангмейер и З. Матейчек по психической депривации, исследования зарубежных и отечественных ученых по социальной и социально-психологической дезадаптации позволили более полно и дифференцированно рассмотреть как факторы, ведущие к нарушениям развития, так и механизмы, которые обуславливают влияние первичного дефекта на картину развития индивида в целом.

Уровень достигнутого сегодня знания позволяет выделить среди многочисленных факторов, являющихся источниками отклонений в развитии человека, три основные группы: биогенные, социогенные и психогенные. Он также позволяет сделать и общий вывод о том, что любая “поломка”, любое ограничение потенциальных возможностей человека, по какой бы причине и на каком бы уровне индивидуальной организации они ни произошли, неизбежно затрагивают эту организацию в целом и ведут к нарушениям взаимодействия индивида со средой, к вторичным личностным деформациям.

Не лишним при этом будет также заметить, что “поломки” и ограничения на уровне биологической организации человека встречаются не так часто (8 — 10% детской популяции), в то время как количество детей, пострадавших от неблагоприятных условий развития и нуждающихся вследствие этого в педагогической помощи, по обобщенным данным отечественных и зарубежных исследователей, колеблется от 20 до 50% (5).

Учитывая системное влияние дестабилизирующих факторов на развитие ребенка, оказание помощи детям с проблемами в развитии и у нас, и особенно на Западе все более активно начинает строиться на основе междисциплинарного подхода, с привлечением сил специалистов из разных областей знания.

Следующий виток в развитии рассматриваемой проблематики, полагаем, будет связан с отработкой логики содержания коррекционной работы в рамках каждой из составляющих этого междисциплинарного подхода. Попытка осмыслить и обобщить логику и содержание собственно педагогической работы с проблемным ребенком стала основанием того направления исследовательской и непосредственной практической деятельности, которое сегодня получает отражение в понятии “коррекционная педагогика”.

В современную педагогическую науку термин был введен в 1988 г. Г. Ф. Кумариной (6), однако первыми сделали попытку раскрыть его содержание еще В. П. Кащенко и Г. В. Мурашев, подготовив в 1929 г. работу “Лечебная (коррективная) педагогика”, которая уже тогда обозначала новый вектор развития научного знания.

Объектная область коррекционной педагогики в ее современной трактовке — ситуации риска в развитии растущего человека, нарушения взаимодействия индивида со средой во всем многообразии обуславливающих их факторов, явления социально-психологической дезадаптации вне зависимости от характера порождающих их причин.

Очевидно, что каждая из обозначенных проблем, в первую очередь, должна стать объектом профессионального педагогического внимания, т. е. внимания со стороны воспитателей, учителей, а также, безусловно, и родителей, которые, естественно, тоже являются воспитателями.

Педагогический анализ и коррекция ситуации объективно являются — и должны рассматриваться в качестве таковых — первым, а применительно к подавляющему большинству проблемных случаев и основным этапом в многоуровневой диагностико-коррекционной работе.

Конечно, в числе ситуаций риска будут и такие, с которыми одному педагогу не справиться. Может потребоваться диагностико-коррекционная работа и на других уровнях — психологическом, медицинском. В ряде случаев проблемные области разных специалистов будут перекрещиваться. Такой перекрест закономерен и необходим. Более того, он специально планируется, так как в критических обстоятельствах жизни человека именно интеграция усилий разных специалистов с их профессионально разными взглядами на одну и ту же ситуацию и оказывается наиболее действенной. Считаем важным особо остановиться на одном из смыслообразующих понятий, с помощью которого раскрывается содержание дескриптора *коррекционная педагогика*. Таким рассматривается вводимое понятие “ситуации риска социально-психологической дезадаптации”. Полагаем, что анатомирование этих ситуаций, их типизация и классификация при-

менительно к разным этапам онтогенетического развития детей должны составлять один из важных блоков в числе задач, стоящих перед исследователями, работающими в проблемной сфере коррекционной педагогики.

Безусловно, сами эти ситуации, как и формы социально-психологической дезадаптации, чрезвычайно многообразны. Кроме того, они в значительной мере конкретно-историчны и всегда отражают как общий уровень цивилизованности общества, так и особенности его важнейших социальных институтов, в том числе институтов образования, специфику сложившегося общественного и педагогического менталитета.

Практически важной задачей коррекционной педагогики является обеспечение педагогов и родителей знанием о характере и возможных причинах возникновения таких ситуаций у детей, способах их педагогического выявления, предупреждения и устранения, возможных методах оздоровления условий их воспитания (семейного и общественного), конструирования среды жизнедеятельности, способной противостоять негативным тенденциям.

Таким образом, коррекционная педагогика определяется как область научного знания, предметом которой является разработка и реализация в образовательной практике системы условий, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию педагогическими средствами нарушений социально-психологической адаптации индивидов, трудностей в их обучении и освоении ими соответствующих возрастным этапам развития социальных ролей.

Полагаем, что формирование коррекционной педагогики как новой научно-практической области педагогического знания является закономерным следствием усиливающегося процесса внутривидовой дифференциации. До сих пор ни одна из сфер педагогики не могла принять на себя ответственности в решении дезадаптационных проблем развивающегося человека. Эту функцию сегодня по отношению к подавляющему большинству детей призвана взять на себя коррекционная педагогика.

Коррекционная педагогика рассматривается как неотъемлемая, органичная составляющая общей педагогики, как обязательная часть общепедагогического знания. Ее назначение в рамках этого знания — помочь родителям, воспитателям, учителям квалифицированно работать с детскими проблемами — проблемами, у которых нет биологической причинности, которые обусловлены ограниченными возможностями ребенка, связанными с функциональным состоянием его здоровья, познавательной и личностной сферы, с дефектами условий человеческого общения, дефектами воспитания. У коррекционной педагогики в образовательном пространстве сегодняшней России есть и непо-

средственная сфера востребования. Это — система коррекционно-развивающего образования, которая получает все более широкое распространение в различных типах образовательных учреждений и прежде всего в соответствии с Законом Российской Федерации “Об образовании” в средних общеобразовательных школах.

Система коррекционно-развивающего образования включает в себя различные формы организации образовательного процесса, в том числе классы компенсирующего обучения. Она предполагает соединение в педагогическом процессе учебных стратегий со стратегиями диагностическими, охранными, социальными, коррекционно-развивающими. Она, естественно, требует от педагога, ее реализующего, особой подготовки, которой и должна вооружить его коррекционная педагогика. Социальный заказ на подготовку такого педагога уже сегодня звучит достаточно громко и настойчиво. Удовлетворение его — также одно из практических назначений этой новой области научного педагогического знания.

В свете изложенного считаем необоснованным и неправомерным произошедшее в период организации Академии педагогических наук СССР в Российской академию образования (1992) переименование Института дефектологии в Институт коррекционной педагогики. Переименование произошло без обсуждения необходимости этой акции в научном сообществе и без ее концептуального обоснования. Институт работал и продолжает работать в области специальной педагогики и психологии. Считаем, что именно такое название его и было бы наиболее корректным. Как показано выше, дескриптор *коррекционная педагогика* имеет иное содержание. По этим же основаниям неправомерным представляется и переименование учреждений специального образования для детей с классическими формами отклонений в развитии в коррекционные учреждения.

Не нуждались, на наш взгляд, в переименовании и специальности 13.00.03 и 19.00.10, которые до 1995 г. проходили в перечне научных специальностей ВАК соответственно как “специальная педагогика” и “специальная психология”, а теперь получили названия “коррекционная педагогика” и “коррекционная психология”, сохранив по существу прежнее содержание. Вновь введенная в перечень специальностей ВАК “коррекционная педагогика” должна быть, по нашему убеждению, сохранена в нем, но не взамен “специальной педагогики”, а наряду с ней, как самостоятельная, отражающая новое направление в развитии научно педагогического знания специальность.

Нам представляется не случайным, что вычленение коррекционной педагогики в относительно самостоятельное направление в педагогической науке и практике происходит именно в России. Система российского (а ранее советского) образования по многим

принципиальным основаниям отличается от западных моделей. Одно из них заключается в существовании на протяжении десятилетий обязательных учебных требований, единых учебных программ, установленных сроков их реализации. Именно этот опыт с его неизбежными издержками побудил искать те педагогические подходы и средства, которые позволили бы снять обнаружившее себя в реальной педагогической практике противоречие между двумя главными образовательными ценностями — получением всеми детьми полноценной, отвечающей требованиям времени образовательной подготовки и сохранением при этом их нравственного, физического и психического здоровья. Коррекционная педагогика родилась как результат таких поисков.

Принимая как факт имеющее место ухудшение показателей здоровья, готовности к обучению, а также социальной защищенности (что особенно ярко проявило себя в переходный период) поступающих в школу интеллектуально одаренных детей и не считая целесообразным снижение по отношению к ним планки образования, инициаторы коррекционной педагогики обосновали необходимость изменения по отношению к таким детям самих условий обучения. Варьируемыми становятся именно педагогические условия обучения во всей совокупности их составляющих (санитарно-гигиенических, психогигиенических, дидактических, материально-технических и пр.), а не образовательные программы, как это имеет место в большинстве стран. Акцент, таким образом, переносится с индивидуальных качеств и особенностей развития детей на качество образования. Такой подход, как нам представляется, позволяет, не отказываясь от очевидных достоинств нашей системы, одновременно преодолеть ее главный недостаток — “бездетность”.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983.
2. *Замский Х. С.* Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. М., 1995.
3. *Кащенко В. П., Мурашев Г. В.* Педология исключительного детства: Педагогическая энциклопедия. М., 1929.
4. *Блонский П. П.* Педология. М., 1925.
5. *О положении детей в Российской Федерации: Государственный доклад, 1994.* М., 1995.
6. *Кумарина Г. Ф.* Коррекционная педагогика как область педагогической науки и практики: Экспресс-информация. Вып. 6. Педагогика и народное образование в СССР. М., 1988.

© Кумарина Г. Ф., Назарова Н. М., 1997