

В. В. Коркунов

ПОНЯТИЕ “СИСТЕМА СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ”: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Стремление общества и специалистов гуманизировать систему образования наталкивается на ряд проблем социального, педагогического, психологического, правового и терминологического характера. Немаловажную роль в гуманизации всего образовательного пространства играет сложившийся тезаурус, определяющий семантику педагогической науки, в особенности тех его разделов, которые касаются профессионального обслуживания детей с особыми образовательными потребностями.

Ретроспективный анализ формирования тезауруса специальной педагогики и психологии показывает, что его наполнение происходило за счет заимствования из других наук (в особенности медицинских), например *олигофрения*, *дебильность*, *имбещильность*, *идиотия* и другие, которые в свою очередь были заимствованы из зарубежного опыта. Процесс формирования тезауруса за счет этого расширял рамки межнаучного общения, однако оставался сугубо специфическим и недоступным той массе простых людей, в особенности родителей, ради которых возникла сама наука. Использование подобной терминологии не имело широкого социального смысла, но позволяло, на наш взгляд, перевести проблему детской аномальности в русло узкопрофессиональных проблем. Особенно активным процесс замены русскоязычных терминов и понятий в специальной педагогике стал в 50 — 60-е гг., что может связываться с идеологическими мотивами.

Начальный этап развития русской специальной педагогики характеризовался использованием таких терминов, которые были доступны пониманию каждого человека и отвечали тому уровню культуры общества, которого оно достигло. Дореволюционные переводы зарубежных авторов (Э. Сегена, Ж. Филиппа, Г. Поль-Бонкура и др.) характеризуются такими доступными терминами, как *ненормальный ребенок*, *педагогически трудный ребенок* и т. д.

Определяющую роль в развитии лексико-семантической основы специального словаря в 20-е и последующие годы имели работы Л. С. Выготского (1). Благодаря ему в специальной педагогике закрепляются такие понятия, как “умственная отсталость”, “аномальный ребенок”, “дефективный ребенок”, “дефектология” и ряд других, которые не изменили своего содержательно-смыслового значения до сих пор. В социокультурном плане использование этих слов было оправдано конкретной ситуацией, связанной с необходимостью развития сети детских учреждений

для преодоления сложнейшего положения в области беспризорности и дефективности.

Вместе с тем Л. С. Выготский использует понятия и термины *особенный ребенок*, *исключительный ребенок* как синонимы термину *дефективный ребенок*. Однако социальная ситуация того времени была такова, что в России в специальном лексиконе закрепляется последний, в то время как за рубежом наиболее употребимыми становятся более гуманные и менее оскорбляющие человеческое достоинство синонимы.

Расширяющиеся контакты между специалистами России и дальнего зарубежья высветили ряд трудностей прагматического характера, связанных с обменом информацией в области специального образования и совершенствованием тезаурусов сторон. Обусловленность этих трудностей связывается в большей мере тонкими различиями в референтном значении основных терминов и понятий. Со сходной ситуацией российские специалисты сталкивались в кибернетике в начале 60-х гг. и вынуждены были идентифицировать терминологию в целях ускоренного развития отечественной науки (2).

Непростой остается проблема слияния обиходного и научного словаря в специальном образовании. По мнению Ю. С. Степанова, одной из общих семантических закономерностей является то, что значения обиходных слов, имеющие общие признаки с научными понятиями, постоянно стремятся слиться с последними как со своим содержательным пределом (3). Как показывает опыт развития специального образования, в российском словаре тенденция к такому слиянию прослеживается слабо. Отчасти это связано с тем, что большая часть специальных терминов имеет иноязычную основу, а также с изолированностью системы специального образования от ее общепедагогической основы.

Сближение целей и задач общего и специального образования в преодолении антигуманистических тенденций и явлений российской педагогической системы требует прежде всего нового отношения к использованию специального словаря. В связи с изложенным считаем необходимым уточнить одно из основных понятий в области специальной педагогики, ради которого написана данная работа.

Словосочетание *система специального образования* довольно часто встречается в научных работах российских и зарубежных авторов. Однако используется оно в зависимости от научной специальности автора по-разному, т. е. ему придается различный смысл. Так, до недавнего времени (до принятия закона РФ «Об образовании») существовало понятие «среднее специальное образование», под которым подразумевалось среднее профессиональ-

ное образование. До настоящего времени встречается термин “система специализированных школ”, что подразумевает систему школ для детей с теми или иными способностями, а зачастую просто элитарных учреждений.

Логика рассуждений подсказывает, что без обращения к более общему понятию “образование” невозможно в полной мере осмыслить объектный характер обсуждаемой проблемы. Большая советская энциклопедия определяет понятие “образование” как “процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков” (4). Закон Российской Федерации “Об образовании” под образованием понимает также целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней. Закон вводит также понятие “система образования”, которая представляет собой совокупность:

- системы преемственных образовательных программ и государственно-образовательных стандартов различного уровня и направленности;
- сети реализующих их образовательных учреждений различных организационно-правовых форм, типов и видов;
- системы органов управления образованием и подведомственных им учреждений и предприятий (5).

В контексте изложенного можно было бы уточнить как само понятие “образование”, так и ряд других понятий и терминов.

Совершенно очевидно, что образование может характеризоваться как процесс, однако в этом случае оно воспринимается односторонне и все время тяготеет сближаться по значению с понятием “обучение”. Примеров перехода одного значения в другое и равнозначного использования терминов *образование* и *обучение* в научной и популярной литературе достаточно много. Не избежал этой тенденции и закон Российской Федерации “Об образовании”.

Полагаем, что образование — это исторически сложившаяся форма удовлетворения потребностей людей в познании мира, реализуемая через так называемую систему образования.

Предложенная трактовка понятия указывает на сугубо личностный характер образования, направленного на совершенствование и развитие внутреннего мира человека. В этом плане образование не имеет предметного значения, оно составляет духовный мир человека, придавая ему личностный смысл.

Видовая принадлежность человека и общественный характер деятельности требуют нивелировки между личностными и социальными общественно необходимыми потребностями в образовании. Механизмом такого нивелирования становится система об-

разования, и именно в ней происходит процесс опредмечивания, превращения, материализации образования.

С момента зарождения система образования пытается преодолеть основной свой недостаток — устранить противоречие между внутренними личностными потребностями и общественно необходимыми. Поиск путей преодоления названного противоречия может идти в разных направлениях. В одних системах приоритет отдается общей грамотности обучающихся в системе образования, в других — профессиональной готовности или готовности к усвоению профессий, в третьих — количественным накоплениям, выражающимся в знаниях, умениях и навыках. Специалисты в области рыночных отношений и менеджмента образования считают, что система образования прежде всего характеризуется ее конкурентоспособностью. По мнению Д. Грейсона и К. О’Делл, в развитых странах с рыночной экономикой гражданам необходимо иметь:

- высокий средний уровень функциональной грамотности;
- определенные основы знаний в области математики, статистики, научной методологии;
- способность наблюдать процессы, анализировать их, интерпретировать результаты и предпринимать действия;
- знания о мире;
- умения работать в коллективе;
- способность нести ответственность;
- способность постоянно учиться и приспосабливаться к изменяющимся условиям (6, с. 253).

Формальный характер оценки системы образования законом РФ “Об образовании” не дает полного представления о ее структуре, мере вовлеченности различных слоев населения в ее орбиту, значимости процесса образования для будущего российского общества и государства и т. д.

Переходя к рассмотрению вопроса о правомочности существования понятия “система специального образования”, мы исходим прежде всего из того, что как в России, так и в других цивилизованных странах существует система педагогического обеспечения особых потребностей детей в образовании, что существует научное направление, обслуживающее эту систему, которое носит адекватное название *специальная педагогика*. Анализ содержательной стороны понятия “система специального образования” может идти разными направлениями:

- характеристика структуры учреждений, в которых созданы наименее ограничивающие условия для удовлетворения особых образовательных потребностей, в том числе и за счет содержания;

- характеристика тех групп детей, которые типологизируются как учащиеся с особыми образовательными потребностями;
- характеристика и выбор методов, направленных на удовлетворение особых образовательных потребностей ребенка.

Поскольку приведенные выше характеристики системы специального образования достаточно полно даны в ряде работ, в том числе и наших (7, 8, 9), нам кажется целесообразным остановиться на проблеме специальных образовательных стандартов, которые несут в себе обобщенную информацию о существе рассматриваемого вопроса.

Необходимость разработки специальных стандартов образования для детей с особыми потребностями обусловлена рядом причин объективного и субъективного порядка, полный учет которых возможен лишь в рамках единых государственных, региональных и местных подходов. Вместе с тем это единство не отрицает, а, наоборот, подчеркивает необходимость и дает возможность введения такого разнообразия обучающе-образовательных программ и вариантов размещения детей с недостатками, которые будут отвечать потребностям ребенка в развитии на основе более полного удовлетворения этих потребностей и оказания помощи ему в решении проблем получения адекватного образования и коррекции.

Разработка стандартов специального образования особенно необходима в условиях, когда дети с тем или иным недоразвитием имеют законодательное право получения образования в системе обычной школы, однако реализовать это право не могут в связи с неразработанностью педагогической технологии для этих “новых для нас условий”.

Отличительной особенностью стандартов специального образования является и то, что они построены на иных, нежели в обычной школе, принципиальных подходах. Эти различия связаны как с интеллектуальными особенностями личности, так и с рядом сопутствующих нарушений в ее структуре, требующих коррекции для повышения образовательных возможностей ребенка и приближения его развития к нормальному типу. Таким образом, стандарты специального образования должны предусматривать отход от ранее существовавшего принципа самодостаточности коррекционно-развивающего обучения для исправления недостатков ребенка и принятие нового принципа — всестороннего обслуживания особых потребностей детей в развитии в различных условиях федерального, регионального и местного образовательного комплекса (системы). При этом вне зависимости от условий получения образования ребенком он должен иметь

равные с другими детьми подобного типа возможности в получении педагогических, специальных коррекционных, реабилитационных, медицинских и других услуг.

Разработка и введение стандартов специального образования должны способствовать решению следующих задач:

- структурной перестройки системы специального образования, направленной на обслуживание особых потребностей детей с учетом региональных, экономических, социокультурных, национальных и других особенностей и перспектив развития конкретной территории;
- совершенствования бюджетного и внебюджетного финансирования территориальных систем специального образования как неотъемлемой части общего образования региона;
- повышения ответственности местных органов власти и управления образованием за развитие системы комплексного обслуживания особых потребностей аномальных детей в конкретном регионе, в том числе и в системе общего образования;
- создания условий для полного удовлетворения особых образовательных потребностей детей с целью их социальной и профессиональной реабилитации и интеграции с обществом.

Особенностью стандарта специального образования является описание условий, без соблюдения которых получение адекватного возможностям ребенка образования затруднено или невозможно. Наряду с этим в нем устанавливается комплекс норм и требований к структуре, содержанию, продолжительности и уровню образования.

Основой для разработки стандартов специального образования должен быть базисный учебный план общеобразовательной школы, который является нормативным документом, составляющим часть государственного стандарта образования. В связи с этим возможны следующие типы учебных планов для детей с особыми образовательными потребностями:

- базисный учебный план для детей с трудностями в обучении, обусловленными нарушениями слуха, зрения, речи, органическими формами задержки психического развития;
- базисный учебный план для детей с легкими формами умственной отсталости;
- базисный учебный план для детей с глубокими формами умственной отсталости;
- базисный учебный план для детей со сложными нарушениями психофизического развития.

Перечисленные базисные учебные планы служат основой для разработки региональных, примерных и рабочих учебных планов

и документом для финансирования образовательных и иных потребностей детей.

Структура базисного учебного плана стандартов специального образования должна отражать существенные стороны личности в развитии и их особенности, которые преломляются в его содержании и предполагают выделение общеобразовательного, реабилитационного и специального коррекционного блоков. Выделение перечисленных блоков отражает многолетнюю традицию в системе специального образования и специфику процесса обучения в ней.

Считаем целесообразным дать хотя бы общую характеристику учебного плана, ориентированного на ребенка с умственной отсталостью.

Характеризуя общеобразовательный блок учебного плана для системы специального образования, мы хотели бы подчеркнуть, что в нем нет деления учебных предметов на фундаментальные и технологические, как это принято в системе общего образования. Подобное деление не может учитывать специфику образовательного процесса и маскирует поставленные перед специальной школой задачи. Система специального образования для детей с умственной отсталостью не может осуществлять фундаментальную подготовку своих учащихся в силу их низких учебных возможностей. Здесь речь может идти о начальной ступени общего образования. Вместе с тем, если бы мы ограничились лишь перечнем дисциплин начальной общей школы, то в результате этого существенно обеднили бы общеразвивающее содержание учебного процесса, сузили жизненные перспективы выпускников, не смогли бы удовлетворить интерес тех старшеклассников, которые его испытывают.

Введение в структуру учебного плана реабилитационного блока обусловлено рядом обстоятельств: преодолением очевидных (особенно в раннем возрасте) признаков инвалидности, таких, как моторно-двигательная недостаточность, неадекватный характер социальных контактов и др.; необходимостью овладения жизненно необходимыми видами деятельности, характерными для каждого возрастного этапа.

Реабилитационный блок направлен на организацию коррекционного обучения во внеурочное время. Он может включать в себя неограниченное количество предметов для обучения. Например: общетехническая подготовка с элементами химии, физики и электротехники, социально-бытовая ориентация, культура речи и поведения, ритмика и танец, развитие творческих способностей, профессионально-трудова подготовка и ряд других. Основные предметы реабилитационного блока определяются федеральным стандартом. Национально-региональный компонент отражает потребности в области реабилитации субъекта федера-

ции. Он включает в себя ту часть содержания реабилитационных дисциплин, в которой отражено своеобразие социокультурной среды и профессиональной деятельности населения.

Местный (школьный) компонент вносит окончательные штрихи в содержание реабилитационного блока применительно к конкретной местности и особенностям ее развития. Образовательное учреждение самостоятельно устанавливает перечень реабилитационных дисциплин в пределах учебного времени, отведенного региональным стандартом, вводит конкретные профили и специальности для профессиональной подготовки учащихся с целью их полной интеграции с конкретными трудовыми коллективами.

Как показали наши исследования (1989 — 1991), до 15 — 20% всех оканчивающих вспомогательные школы подростков имеют те или иные нарушения специфического характера, которые отмечались у них еще в процессе первичного обследования в детском возрасте. Имеются указания на частичные моторно-двигательные расстройства, негрубые нарушения речи, отклонения в поведении и общении и т. д. Большая часть отмечаемых нарушений поддается коррекции в раннем возрасте. И если они не были исправлены, то причину надо искать прежде всего в недостатках системы, а не в частных субъективных недоработках педагога. Очевидно, что только через предметно-учебный процесс осуществить специфическую коррекцию ряда нарушений не удастся. Поэтому мы предлагаем ввести в специальный стандарт образования коррекционный блок.

Введение данного блока лишней раз подчеркивает необходимость обслуживания всех особых потребностей детей, в том числе вне рамок обучающего урока. Включение коррекционного блока в учебный план специального образовательного учреждения никоим образом не отменяет использование в обучении принципа коррекционной направленности. Напротив, эта мера направлена на активизацию индивидуальной коррекции нарушенных процессов у конкретного ученика как в урочное время, так и посредством специально разработанных методик в форме индивидуально-групповых занятий.

Федеральный компонент коррекционного блока устанавливает основные направления индивидуальной и индивидуально-групповой коррекции нарушенных процессов у детей, количество часов, отводимых для этого. Такими направлениями могли бы быть: коррекция моторно-двигательных функций, коррекция речи и языка, отдельных психических функций специфического характера, коррекция поведения.

В региональном компоненте можно было бы ввести и другие коррекционные технологии, а также перераспределить время на их использование или увеличить его за счет своего бюджета.

Приведенный выше подход к формированию специального стандарта образования предполагает также описание условий применения учебных планов. Они могут реализовываться как в специальном, так и общеобразовательном учреждении. Базисные учебные планы могут вводиться в интегрированных школах. Это не означает, что интегрированная школа волеется в систему специального образования, но ее элементы будут там присутствовать или в виде индивидуальных учебных планов и соответствующих программ, или в виде специальной материальной базы, или в виде модулей по обслуживанию детей с особыми образовательными потребностями.

Обучение детей с использованием индивидуальных учебных планов (индивидуализации обучения) осуществляется во многих странах мира. Этот путь в наибольшей степени отвечает потребностям личности в развитии. Хотя он и наиболее затратен, однако эти затраты оправданы гуманистическими соображениями. Кроме того, индивидуализация обучения закреплена в международных правовых актах как одна из самых перспективных мер по предупреждению сегрегации в отношении детей в системе образования и повышения ее гуманного характера.

Вместе с тем ряд авторов (10, 11) предупреждают, что введение индивидуальных планов в условиях интегрированного (включенного) класса имеет некоторые негативные последствия, обусловленные причинами субъективного порядка. При недостаточной подготовленности учителя к работе в особых условиях и низком профессионализме снижается уровень разработки индивидуальных планов и требовательность к результатам обучения. Как следствие в США количество функционально неграмотных молодых людей неуклонно росло начиная с 70-х гг. Падению уровня грамотности в 90-е гг. препятствовали меры, рекомендованные учеными: введение в штат класса второго педагога, дополнительное обучение педагогов по специальным программам, изменения в стандартах, ограничивающие нижний предел грамотности, введение в процесс обучения развивающих дисциплин сверх учебного плана и др. Мы хотим сказать, что с негативными последствиями интегрированного обучения можно бороться и преодолевать их. В то время как негативные последствия изолированного обучения непреодолимы организационными и педагогическими средствами. Это уже проблема социальная, проблема сознания, проблема культуры общества.

Система специального образования должна определить свое отношение к родительскому обучению и воспитанию детей с теми или иными недостатками развития и прежде всего решить вопрос о том, какую роль должны играть родители в раннем обучении, воспитании и коррекции своего ребенка.

Нередко в среде специалистов можно услышать сетования на то, что семьи с умственно отсталыми детьми в большинстве своем неблагополучны и поэтому легче взять ребенка на интернатное содержание, чем помочь семье. Это очевидное заблуждение. Отказ семье в должной помощи настолько изменяет ее климат, быт и уклад, что по прошествии времени в ней происходят необратимые изменения. Необратимые — в смысле развития ребенка, отношения к нему родителей. Очевидно, что нужны серьезные государственные программы помощи таким семьям, программы обучения родителей для работы со своими детьми по их развитию, патронаж семей и т. д.

Таким образом, понятие “система специального образования” имеет в отличие от понятия “система общего образования” свои особенности, обусловленные направленностью процесса на удовлетворение образовательных потребностей детей с проблемами. Она образует свойственный только ей содержательный смысл и значение для общества, свою направленность и структуру, которая накладывается на систему общего образования, придавая ей присущее своеобразие.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. М., 1995.
2. *Шнейдер Ю. А.* Об одной модели семантической теории информации // Проблемы кибернетики. М., 1965.
3. *Степанов Ю. С.* Основы общего языкознания. 2-е изд. М., 1975.
4. *Большая советская энциклопедия:* В 30 т. Т. 18. М., 1974.
5. *Закон Российской Федерации “Об образовании”.* М., 1996.
6. *Грейсон Д., О’Делл К.* Американский менеджмент на пороге XXI века. М., 1991.
7. *Лернер Д.* Специальное образование в США. Екатеринбург, 1993.
8. *Коркунов В. В.* Содержание образования, социальной адаптации и трудовой реабилитации умственно отсталых детей и подростков: Опыт исследования. Екатеринбург, 1992.
9. *Коркунов В. В.* Региональные программы развития специального образования: Основания, действительность, проблемы и перспективы. Екатеринбург, 1993.
10. *Керк С.* Образование исключительных детей. 7-е изд. Бостон, 1993. На англ. яз.
11. *Лернер Д.* Трудности в обучении: Теория, диагностика и стратегии обучения. 6-е изд. Бостон, 1993. На англ. яз.

© Коркунов В. В., 1997