

# СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

---

Н. М. Назарова

## ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ В ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ЕЕ СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВОСЕМАНТИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМАХ

Происходящие сегодня изменения в системе образования России, связанные с новыми реальностями социальной жизни, заметно повлияли на терминологию, понятийный аппарат специальной педагогики\*, заставили многих специалистов задуматься об истинном смысле традиционно употребляемых терминов и профессиональных выражений. Явно обозначилось несоответствие современным международным терминам ряда обозначений в отечественной специальной педагогике.

Настоящая статья написана в порядке постановки новой для специальной педагогики проблемы — проблемы исследования тенденций и закономерностей в изменениях понятийного аппарата специальной педагогики, обусловленных развитием теорий специальной педагогики в рамках конкретной исторической эпохи с ее доминирующими социальными и философскими концепциями. Автор предлагает свое видение этого процесса и пытается, пользуясь выявленными закономерностями, провести первый, самый общий анализ тех изменений в понятийном аппарате, которые происходят сейчас под влиянием мощного потока профессиональной информации, поступающей из-за рубежа, под влиянием инновационных, ориентированных на мировой опыт явлений и процессов в сфере специальной педагогики. Представляется, что результаты этого анализа должны послужить основанием для разворачива-

---

\* Здесь и далее словосочетанием специальная педагогика вместо традиционно принятого дефектология мы будем обозначать ту составную часть педагогики, проблемной областью которой является педагогическое изучение и различная педагогическая помощь лицам (в том числе детям) с ограниченными возможностями или специфическими проблемами в сенсорной, интеллектуальной, моторной, эмоциональной сферах, в сфере социального взаимодействия и др.)

ния дискуссии по обозначенной проблеме и для начала глубоких научных исследований в этом русле.

В истории специальной педагогики неоднократно зафиксированы факты серьезного обсуждения специалистами отдельных понятий, терминов, семантики профессиональной лексики. Примечательно, что эти обсуждения, дискуссии, следствием которых было в ряде случаев прогрессивное изменение названий отдельных объектов, явлений в сфере специальной педагогики, имели место в периоды значительной активизации педагогической мысли в России, связанные, в свою очередь, с демократизацией социально-политической ситуации в стране, в переломные периоды ее истории. Так, например, на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования (декабрь 1913 г. — январь 1914 г.) среди актуальных проблем, обсуждавшихся на IV «врачебно-педагогической» секции, вызвала интерес и горячие дебаты проблема терминологического обозначения контингента учащихся вспомогательных школ — слабоумные или умственно отсталые (1). Проблема состояла в выборе традиционной, медицинской (слабоумные) или прогрессивной для того времени, социально-педагогической (умственно отсталые) терминологии. В ходе изложения статьи будут приведены и другие примеры, подтверждающие указанный тезис.

Понятийный аппарат и научный словарь специальной педагогики в России стали быстро формироваться на рубеже XIX — XX вв. и особенно в первую четверть XX в. Россия, находясь в то время в едином мировом информационном и образовательном пространстве, быстро перенимала и осваивала с учетом местных возможностей прогрессивные теоретические и практические разработки и соответствующий им понятийный аппарат специальной педагогики зарубежных стран, в первую очередь европейских. В этот период сформировался и мощный интеллектуальный потенциал отечественных специалистов — медиков, педагогов, психологов, работавших в сфере специальной педагогики, обеспечивших развитие понятийного аппарата и терминологии отечественной специальной педагогики (В. П. Кащенко, Г. Я. Трошин, А. С. Грибоедов, М. П. Постовская, Н. М. Лаговский, Ф. А. Рау и др.).

В дальнейшем сложившийся к 20 — 30-м гг. XX в. понятийный аппарат и профессиональная лексика специальной педагогики в России приобрели весьма консервативный характер, не приемля практически никаких зарубежных элементов профес-

сиональной терминологии. Так, не прижились, например, термины акупедия и акупаты, введенные в 60-е гг. некоторыми специалистами в области сурдопедагогики; до начала 80-х гг. неизвестным для отечественной специальной педагогики оставался термин интеграция, равно как и обозначаемый этим термином процесс интегрирования лиц с ограниченными возможностями в социум как равноправных, социально адаптированных и реабилитированных его членов.

Специальная педагогика, называемая со времен В. П. Кащенко дефектология (ему принадлежит термин дефективные дети), до последнего времени сохраняла достаточно стабильный лингвосемантический арсенал, понятийный аппарат, представленный в первом (1964 — примечательная дата выхода издания!) и втором (1970) издании Дефектологического словаря, разработанного большим коллективом наиболее авторитетных специалистов в области специальной педагогики в СССР.

В соответствии с современными представлениями Дефектологический словарь с полным основанием можно считать первым и достаточно удачным опытом создания тезауруса специальной педагогики.

Сегодня, спустя четверть века со дня выхода второго издания Дефектологического словаря, можно констатировать отсутствие каких-либо попыток уточнения, дополнения, изменения профессиональной лексики в области специальной педагогики, нашедших отражение в литературе.

С началом реформирования системы отечественного образования в последние годы стабильность лексико-семантических характеристик понятийного аппарата специальной педагогики нарушилась. Структурные и содержательные изменения во всех звеньях системы специальной педагогики вызывают потребность в новых терминах и обозначениях новых явлений и реальностей педагогической действительности, что приводит в ряде случаев к неоправданному калькированию терминов, заимствованных из английского языка.

Появляется необходимость осмыслить содержание и реальный смысл ряда терминов, обозначений, использовавшихся десятилетиями отечественной специальной педагогикой и получивших в современных условиях непривычный, негативный смысл, подтекст, например, дефектология, аномальный, вспомогательный и т. п. Процесс изменения, обновления профессиональной лексики замечен сегодня многими педагогами, исследователями специальной педагогики и признается ими не-

обходимым. В происходящих на этой почве дискуссиях трудно подбирается аргументация в пользу сохранения или замены существующего термина. Чаще всего это апелляция к богатому и неповторимому опыту советской специальной педагогики и ее устоявшемуся понятийному аппарату. В то же время не всегда принимается в расчет то обстоятельство, что возвращение России в мировое образовательное пространство означает и приведение в необходимое соответствие используемой специалистами терминологии с теми основными ее вариантами, которые приняты в международном научном обиходе. Достаточно, например, сказать, что термин дефектология не употреблялся ни в одной стране мира (кроме Югославии). В контактах с зарубежными коллегами нередко приходится долго объяснять, что означает данный термин. Немаловажно учитывать и то обстоятельство, что основное содержание профессиональной лексики мировой специальной педагогики сложилось в условиях достаточно свободного и открытого развития этой сферы педагогики в странах Западной Европы и США и отражает реальное содержание мирового опыта, педагогических теорий в этой науке.

Представляется поэтому значимым рассмотреть те факторы, которые оказывали и будут оказывать влияние на формирование лексико-семантической сущности профессионального словаря специальной педагогики. К числу таких факторов следует отнести прежде всего историко-философские и социальные основания специальной педагогики, формирующие ее аксиологическую концепцию, и определяемые этой концепцией модели теорий специальной педагогики. Рассмотрим более подробно сделанное выше предположение.

Человеческое общество в любой период своего развития формировало и выражало отношение к тем своим членам, которые имели нарушения в физической, сенсорной и других сферах, отличались от общепринятых норм и моделей во взаимодействии с окружающими. Это отношение выражалось в ценностной, аксиологической концепции поведения или реакции общества на существование этих членов. Аксиологическая концепция отношения к лицам с отклонениями определялась, в свою очередь, социально-экономическим и духовно-нравственным уровнем развития общества, доминирующим в нем социальным мировоззрением. До наступления эпохи Возрождения личность человека с тем или иным грубым нарушением (легкая степень нарушения в те времена почти не различалась в силу низкого

уровня развития производительных сил общества и минимальной образованности населения) либо не представляла никакой социальной ценности (примеры уничтожения детей с уродствами в Древней Греции, Древнем Риме), либо представляла ценность лишь как материальная оболочка — носитель «божественного духа» (юридические, блаженные) или как материализованный императив высших сил к совершению добрых поступков верующими (христианские конфессии).

Эпоха Возрождения положила начало гуманистической аксиологической концепции. Развитие идей гуманизма в эпоху Просвещения, формирование светской культуры и образования обозначало новый этап в развитии аксиологической концепции отношения к лицам с нарушениями и специфическими проблемами — от признания в них человеческой личности, способной к развитию и жизни среди людей, общественное мировоззрение постепенно подошло к пониманию права каждого человека с ограниченными возможностями на обучение и активное участие в общественном производстве. Стало складываться убеждение в благотворном влиянии педагогики и ее коррекционном воздействии на детей с отклонениями в развитии (Я. А. Коменский).

Индустриализация стран Европы и США, развитие капиталистических отношений в России на рубеже XIX — XX вв. потребовали повышения образовательного уровня населения для включения его в индустриальное производство. В этот период аксиологическая концепция отношения к лицам с ограниченными возможностями переходит в стадию аксиологической концепции социальной полезности, сохраняя при этом свою гуманистическую сущность. Согласно этому варианту аксиологической концепции подрастающее поколение, обладающее умеренно выраженными дефектами, не мешающими выполнению хотя бы элементарной социально полезной деятельности, рассматривалось не только как источник дешевой рабочей силы, но главным образом как та часть общества, которая при необходимом обучении и доступной профессиональной подготовке становится способной материально обеспечить свое существование, переставая тем самым быть бременем для общества. В качестве примера приведем лишь одно из многочисленных типичных высказываний специалистов рассматриваемого периода: «Глухонемые ... подобно всем остальным аномальным членам общества, являются чрезвычайной обузой для окружающих ... ложатся тяжелым бременем на семьи, общины и госу-

дарство, требуя специального ухода и особого содержания ... в экономическом отношении их роль крайне неблагоприятна, так как в лице глухонемых теряются работники, вносящие свою сумму деятельности в общую экономику страны. Между тем ... глухонемые обладают такими же умственными и душевными способностями, как и нормальные люди ... при правильном обучении их в специальных школах они получают возможность самостоятельного разумного существования и становятся полезными членами общества» (2, с. 3).

Позднее абсолютизация этой аксиологической концепции тоталитарной фашистской идеологией окончательно ее дискредитировала, показав ее несостоятельность, в первую очередь, в личностно-гуманистическом аспекте: десятки тысяч «социально бесполезных» — стариков, калек, лиц с глубокой умственной отсталостью и им подобных были уничтожены в фашистской Германии и в оккупированных ею странах (3).

Сформировавшаяся в начале XX в. в развитых странах указанная выше аксиологическая концепция социальной полезности в нашей стране до последних лет почти не претерпела каких-либо существенных изменений в общественно-педагогическом сознании ( в том числе и у профессионалов специальной педагогики). Это можно объяснить закрытостью и однозначностью отечественной специальной педагогики в течение многих десятилетий. Кроме того, подобная аксиологическая концепция была вполне созвучна идеологии воспитания в советском обществе — формированию всесторонне развитых полезных членов общества. Приоритет интересов общества над интересами личности, подчиненность интересов личности интересам общества вполне соответствовали концепции социальной полезности людей с ограниченными возможностями.

Между тем для второй половины нашего столетия характерно начало нового этапа развития аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями. В мировом общественном сознании все более заметным становится поворот от культуры полезности к культуре достоинства. В противовес культуре полезности, где «урезается время, отводимое на детство, старость не обладает ценностью, а образованию отводится роль социального пасынка, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на выучку, подготовку человека к исполнению полезных служебных функций», в культуре, основанной на отношении достоинства, «ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо

от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. В культуре достоинства дети, старики и люди с отклонениями в развитии священны... и находятся под охраной общественного милосердия» (4, с. 178 — 180). Таким образом, в контексте этой новой личностно ориентированной аксиологической концепции человек с ограниченными возможностями или специфическими проблемами рассматривается, независимо от своей дееспособности и полезности для общества, как объект особой общественной помощи и заботы, создающих ему условия (в том числе и педагогические) для максимально полной самоактуализации его личности, реализации всех имеющихся возможностей интеграции в общество.

Каждая из описанных выше ступеней эволюции аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями становилась мировоззренческой базой для формирования того или иного теоретического направления в специальной педагогике.

В соответствии с периодизацией развития европейской культуры мышления, предложенной С. С. Аверинцевым (5, с. 50), можно утверждать, что специальная педагогика возникла на волне второй интеллектуальной революции с появлением экспериментального естествознания и сравнительной морфологии и продолжила свое развитие в последовавшую затем эпоху частных наук, среди которых важнейшее значение для нее имели вначале биология и медицина, а впоследствии — педагогика, психология, социология, социальная психология. Таким образом, исходной, исторически более ранней стала медико-биологическая модель специальной педагогики. Признание в людях с отклонениями и ограниченными возможностями человеческой личности, человеческой сущности под влиянием гуманистической концепции эпохи Возрождения заставило исследователей — естествоиспытателей, врачей, а затем и педагогов — разглядеть и терминологически обозначить прежде всего патологические анатомо-физиологические отличия лиц с ограниченными возможностями и отклонениями от обычных людей. Отправными точками в построении затем педагогических подходов к детям с отклонениями в развитии стали этиология и симптоматика. Опора на авторитет медицины молодой, лишь становящейся на ноги науки — специальной педагогики — привела к появлению, закреплению и использованию практически до настоящего времени значительной по размерам

группы так называемых «диагностных» терминов, например, слабоумный, глухонемой, слепой, тугоухий, а также изначально медицинских терминов — коррекция, диагностика, дефект, аномалия и др.

Преобладающий аспект медицины в специальной педагогике XIX в. привел к тому, что за рубежом и отчасти в России специальная педагогика стала именоваться лечебной педагогикой. Ее объектом были дети с различными отклонениями в физической и психической сфере, а основной задачей являлось развитие путем сенсорно-моторных тренировок, медикаментозного лечения, психотерапии тех физических и психических функций, которые имеют отклонения от нормы. Как справедливо заметил Х. С. Замский, в лечебной педагогике конца XIX — начала XX в. были мало представлены пути формирования личностных, социальных качеств детей с нарушениями развития в широком педагогическом, социально-педагогическом аспекте (1). К 70 — 80-м гг. не только отечественные, но и зарубежные специалисты признали «лечебную педагогику» устаревшей и по названию, и по содержанию вследствие происшедшего усиления профессионального разделения труда медиков и педагогов в оказании медицинской и коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Название лечебная педагогика исчезло из обозначения рассматриваемой педагогической сферы в большинстве стран, ориентирующихся на современную личностную аксиологическую концепцию отношения к лицам с ограниченными возможностями. Сегодня в условиях поисков и преобразований в системе отечественной специальной педагогики можно видеть, что в стремлении уйти от устаревших, некорректных терминов, таких, как, например, дефектология, происходит обращение к не менее архаичным и не соответствующим реалиям сегодняшнего дня названиям, например «лечебная педагогика», встречающаяся в номенклатуре дисциплин некоторых педвузов.

Появившаяся на рубеже XIX в. социальная доминанта в аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями заставила ввести социальные критерии оценки дееспособности и социальной полезности лиц с ограниченными возможностями и нарушениями. Несоответствие этих людей существующим понятиям социальной нормы стало определяться теперь сочетанием биологических и социальных факторов. Школа как один из социальных институтов общества первой разделила детей по этим критериям уже в XIX — нача-



ле XX в. Появились сегрегативные учебные заведения, отдельные классы в школах, где обучались дети с отклонениями от социальной (в том числе и интеллектуальной) нормы и вследствие этого менее «полезные» для общества. Специальные учебные заведения — вспомогательные школы, школы для слепых, школы для глухих и другие — возникли для создания особых педагогических условий и применения специальных педагогических методов, чтобы вырастить детей с отклонениями от социальной нормы полезными членами общества. Не вызывает сомнения и гуманность стремления путем создания специальных учебно-воспитательных учреждений для детей с ограниченными возможностями обеспечить более благоприятные условия их развития.

В этот период можно говорить и о появлении в специальной педагогике терминов, понятий из других наук. Их заимствование происходило не столько в собственном, оригинальном для той или иной науки смысле, сколько в качестве новой педагогической терминологии специальной педагогики, причем во многих этих терминах просматривается социально-сопоставительный подход к объектам, фактам и явлениям специальной педагогики. Особенно часто это происходило с медицинскими терминами, которые вводили в педагогический обиход врачи, занимающиеся педагогической деятельностью. Так, в первое двадцатилетие нашего века быстро вошли в профессиональный оборот и получили статус научных терминов такие, как дефектология, умственно дефективные, физически дефективные, и на непродолжительное время — морально дефективные. Последний термин был достаточно быстро осужден психологической и педагогической общественностью, в том числе Л. С. Выготским и Н. К. Крупской. К социально-сопоставительной терминологии в специальной педагогике можно сегодня отнести все существовавшие до недавнего времени наименования восьми типов специальных учреждений для детей с нарушениями развития. Сюда же относятся и термины, которые вводились в профессиональную лексику В. П. Кашенко, — трудные дети, исключительные дети.

Новый аспект в изменении профессиональной лексики специальной педагогики и обогащении ее новыми терминами дал развитие социальной психологии, теории коммуникации. В русском языке количество таких терминов невелико. Человек с ограниченными возможностями рассматривается в этом случае не как объект и результат медицинской диагностики и сис-

тематики, не как продукт сегрегативного устройства системы социальных институтов, а как потенциальный субъект социального взаимодействия. Его проблемы и нарушения начинают рассматриваться с точки зрения того, насколько они затрудняют (или делают невозможным по тем или иным причинам) взаимодействие с социальным партнером. При этом, как видно, социально-сопоставительный компонент остается. Показательным примером учета социально-коммуникативного компонента в теории специальной педагогики в нашей стране может быть изменение названий категорий лиц с нарушенным слухом, их уточнение. Традиционным термином для обозначения лиц, имеющих крайне малые остатки слуха, которые не позволяют самостоятельно развиваться словесной речи у ребенка, был термин глухонемые. В русском языке он существовал более трех столетий, но уже в XIX и XX вв. перестал точно характеризовать эту категорию детей и взрослых. Выработка способов и приемов искусственного формирования устной словесной речи у глухонемых и успешная постановка у них произносительных навыков резко изменили статус глухонемого как социального партнера по коммуникации — он перестал быть немым и обрел способность к коммуникации со слышащими и говорящими. Тем не менее до 60-х гг. нашего столетия термин глухонемые оставался в широком обиходе, и только инициативы ученых-сурдопедагогов (например, А. И. Дьячкова) позволили разграничить неслышащих и неговорящих — «глухонемых» и неслышащих, но говорящих — «глухих».

Современная, личностно центрированная гуманистическая концепция отношения к лицам с ограниченными возможностями, развивающаяся за рубежом уже более двух десятилетий, обозначила и иные теоретические и практические позиции в специальной педагогике. Признавая самоценность личности человека с ограниченными возможностями, приоритет интересов личности этого человека над интересами общества, специальная педагогика ищет пути свободного, адекватного потребностям и возможностям каждого индивидуума воспитания, развития, социализации не только в условиях специального (коррекционного) учреждения — детского сада, школы, учреждения профессиональной подготовки, но и в обычном социуме — в обычных учебно-воспитательных учреждениях, в повседневной жизни среди обычных людей. В отечественной специальной педагогике эта интеграционная социально-педагогическая концепция долгое время лишь декларировалась, и в

настоящее время делаются лишь первые робкие шаги в этом направлении.

Зарубежная специальная педагогика отличается сегодня в большинстве развитых стран мира гуманным, корректным и тактичным профессиональным словарем, особенно той его частью, которая используется в социальном, юридическом, педагогическом, философском контекстах. Сохраняется и некоторая часть «диагностной» терминологии, но она используется в более узком кругу профессионалов и не является языком общения специалистов с воспитанниками, учащимися, клиентами, их родственниками, общественностью. Показательным является характер основного понятия, которым зарубежные специалисты обозначают рассматриваемую нами область педагогики. Обзор и анализ обозначений этого понятия по различным странам показал, что в большинстве случаев используется термин специальная /особая педагогика, имеющий в виду особые, индивидуализированные (*special* имеет значение в большей степени «особый, особенный, индивидуальный») педагогические подходы в воспитании и обучении детей с ограниченными возможностями, другими словами, — педагогика с личностной профилизацией (термин, широко используемый в скандинавских странах). Термин специальная/особая педагогика используется в таких странах, как Польша, Ирландия, Англия, Нидерланды, Франция, Турция, Япония, Испания, Португалия, США, скандинавские страны и др. В некоторых странах эта сфера педагогики называется несколько по-другому (нередко это связано с историческими традициями, например, в Венгрии), но смысл личностной профилизации как особой педагогической помощи и поддержки остается.

Так, в Венгрии используется термин лечебная, помогающая педагогика, в Швейцарии в равной степени распространены термины специальная педагогика, особая педагогика, лечебная, помогающая педагогика. В Бельгии используется несколько отличающийся от других стран термин ортопедагогика. Бельгийские специалисты подчеркивают, что этот термин не является синонимом педагогики для аномальных. Речь идет о поддержке ребенка в сложных ситуациях его развития, и это относится как к ребенку с тем или иным нарушением, так и к обычному ребенку, испытывающему те или иные временные трудности. Другими словами, это педагогика трудных ситуаций. В основе термина лежит не дефект, а проблемная ситуация в воспитании, обучении.

На примере США можно убедиться и в том, что современная гуманная терминология в сфере специальной педагогики старается избежать использования «диагностных» или социально-сегрегационных терминов в государственных документах, в лексике, используемой в широком социальном плане. Так, например, последний по времени федеральный закон США о лицах с ограниченными возможностями называется «Закон об образовании индивидов с нарушениями» (1990). Для сравнения: аналогичный закон 1975 г. имел название «Закон об образовании для всех дефективных детей». Примером перехода на гуманную в социальном и нравственно-этическом смысле терминологию является и изменение в обозначении умственной отсталости в США. Категория умственной отсталости была признана сегрегационной в США (хотя она не перестала существовать в медицинском смысле), но для социального статуса таких лиц более благоприятен термин **труднообучаемый**. Как отмечает Джанет В. Лернер, «многие родители и администраторы предпочитают категорию труднообучаемых потому, что она наносит личности, как им кажется, меньший моральный ущерб... Произошло значительное сокращение числа умственно отсталых детей» (6, с. 6).

В нашей стране предпринимались отдельные акции по уменьшению морального ущерба лицам с ограниченными возможностями, но они не стали системой и не изменили общего характера терминологии в специальной педагогике. Можно отметить прошедшие на рубеже 60-х и 70-х гг. переименования названий специализированных журналов для глухих и слепых. Некорректные названия «Жизнь глухих», «Жизнь слепых» и некоторые другие сменились нейтральными и социально приемлемыми названиями: «В едином строю», «Наша жизнь», «Литературные чтения» и др.

Остановимся на некоторых актуальных лингвосемантических проблемах понятийного аппарата современной специальной педагогики в нашей стране, связанных с переходом на новую ступень аксиологической концепции отношения к лицам с нарушениями и развитием в связи с этим новых педагогических путей решения проблем этих людей.

Прежде всего, не до конца решен вопрос о приемлемом для современных условий названии рассматриваемой сферы педагогики. Все большее число специалистов соглашается с тем, что термин **дефектология** достаточно некорректен сегодня и применительно к названию соответствующей сферы знания, и при-

менительно к системе соответствующих фактов и явлений педагогической действительности. Ряд дефектологических факультетов, кафедр в педвузах пришли к решению о необходимости изменения их названия. Уходят в прошлое такие термины, как дефективные дети, ненормальные дети. Продолжает использоваться аналог последнего термина в более завуалированной греческой интерпретации аномальные, однако некорректность этого термина очевидна и его использование тоже, по-видимому, ограничено во времени. Открытым остается и вопрос о том, как должна называться данная сфера педагогики: так же, как обозначается научная специальность 13.00.03 — «Специальная педагогика» и в соответствии с тем термином, который распространен сейчас в большинстве развитых стран, или нужно искать какое-либо свое, оригинальное название? Продолжает вызывать дискуссии термин коррекционная педагогика как альтернатива дефектологии. Перевод на русский язык этого изначально медицинского термина (коррекция — «исправление») дает нам «исправительную педагогику». Поэтому и с позиции социальных негативных наслоений в его семантике (ассоциация с исправительными учреждениями), и с позиций личносно ориентированной гуманистической аксиологической концепции отношения к лицам с ограниченными возможностями, не приемлющей никакого насилия, даже и во благо, термин коррекционная педагогика представляется далеко не лучшим вариантом, возможным, однако, в качестве промежуточного, рассчитанного на некий переходный период.

Непривычным и непонятным для широкого круга отечественных специалистов, мало знакомых, как правило, с зарубежным опытом, представляется и термин ортопедагогика, который предлагают отдельные специалисты, педвузы в качестве альтернативы дефектологии.

Не всегда удачным выглядят кальки некоторых англоязычных терминов, которыми отечественные специалисты пытаются заменить явно архаичные и некорректные отечественные. Действительно, такие термины, как дефективные дети, аномальные дети сегодня уже нельзя назвать корректными. Но и калька-заимствование из английского языка *Children with special needs* — «дети со специальными (или особыми) нуждами» — представляется весьма неуклюжим выражением для русского языка. Кроме того, она не совсем точна — в английской терминологии используется выражение *Children with special*

**education needs** — «дети с особыми образовательными потребностями» (7). Это выражение более корректно и в большей степени отражает сущность обозначаемого явления, как и выражение **дети с ограниченными возможностями**.

Другим примером неудачной кальки с английского термина, приобретающей все более широкое распространение, является термин **специальное образование**, взятый как буквальный перевод с английского **special education**. Этим термином стали сейчас обозначать и процесс воспитания и обучения детей в коррекционных учреждениях. Отдельные вузы заменяют название «Дефектологический факультет» названием «Факультет специального образования». Однако вдумчивый, контекстный перевод с английского показывает, что **special education** — это в большей мере «особое, особенное, индивидуализированное обучение». Тем более, что попытка обратного перевода **специальное образование** дает нам **trade education**. Формальный подход к переводу не позволил увидеть в этом термине «личностную профилизацию», отчего сам термин в русском языке неадекватен обозначаемым им реальностям. Трудно назвать факультет, где готовят специалистов для сферы специальной педагогики, факультетом «особенного, особого обучения». В большей мере это может быть отнесено к тому или иному типу специальных школ.

Предстоит, видимо, уточнить, а возможно, и изменить некоторые термины, несущие в себе либо «диагностную» сущность не только медицинского, но и психолого-педагогического характера, например, в этом нуждается термин **дети с (временной) задержкой психического развития (ЗПР)**. Некоторые применяемые термины могут быть для сегодняшнего дня достаточно корректными по отношению к детям, но не всегда полностью определяют сущность обозначаемого явления. Так, термин **девиантное поведение** используется специалистами для обозначения детей с асоциальным поведением, допускающих правонарушения. В то же время термин **девиантное поведение** означает «отклоняющееся поведение». Но отклонения в поведении есть и у детей, имеющих те или иные нарушения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сфере. Эти дети просто ведут себя по-другому, не как все, но без асоциальных поступков, и это также можно обозначить как отклонение от общепринятых норм поведения, т. е. как **девиантность поведения**.

Особую трудность вызывает отсутствие названий, терминов

для новых явлений в специальной педагогике. Это заметно в сфере педагогического образования, где появляются новые специализации по специальной педагогике. Вместо названия специалиста приходится прибегать к описанию сферы его профессиональной деятельности, например: «учитель для работы с детьми с задержкой психического развития». Нам представляется, что это нормальный процесс, и язык со временем найдет точное обозначение специальности указанных педагогов. Возможно, здесь необходимы неологизмы, но скорее всего в такой консервативной сфере, как специальная педагогика, это может произойти нескоро.

Завершая изложение некоторых лингвосемантических проблем современной русской специальной педагогики, следует подчеркнуть, что особенно слабым звеном в ее понятийном аппарате является блок терминов социально-психологического, социально-педагогического, нравственно-этического, социологического направлений. Многие из них несут отпечаток социально-дифференцирующего или диагностического характера, некоторые факты и явления из указанных сфер не имеют соответствующих терминов, а иноязычные кальки не всегда удачно вписываются в лексико-семантический строй русского языка. Предстоит, по-видимому, пройти длительный период перестройки и гуманистического обновления определенной части понятийного аппарата специальной педагогики в нашей стране, а гуманистически ориентированный и квалифицированный подход специалистов к решению связанных с этим процессом проблем крайне необходим.

## Литература

1. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. М.: Просвещение, 1980.
2. Боришпольский Е. С. Современное положение дела обучения глухонемых в Западной Европе, Америке и России. СПб., 1914.
3. Fragner J. Vernichtung den Unbrauchbaren // Z-1 Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft. 1988. № 1.
4. Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства // Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
5. Розов Н. С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего // Философия образования для XXI века. М., 1992.
6. Джанет В. Лернер. Специальное образование в Соединенных Штатах Америки / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1993.
7. Warnock H. M. Special Educational Needs-Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and Young People (Her Majesty's Stationary Office). London, 1978.