

В. В. Коркунов, Д. Лернер **ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ТЕРМИНЫ** **В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Тенденции развития специального образования в большинстве стран мира связываются с перспективами разработки наиболее эффективных методов освоения поколениями предшествующего опыта в общей образовательной системе. Такой подход обусловлен социальным опытом международного сообщества, его демократическими традициями, закрепленными в международно-правовых актах и внутригосударственных законах об образовании.

Вместе с тем понимание самого термина специальное образование имеет существенные различия в зависимости от сложившихся традиций, социокультурного развития общества и отдельных групп населения. Но каковы бы ни были эти различия, оно предназначено для обслуживания образовательных потребностей детей с той или иной спецификой развития.

В Российской Федерации на развитие системы специального образования наложил отпечаток предшествующий период общественного устройства государства, основанного на определенных идеологических догмах. Вследствие этого специальное образование у нас как ни в каких других странах представляет собой целостную систему специальных учреждений (в определенной мере изолированную от общей системы образования), обслуживающую детей с дефектами умственного и физического развития. В большинстве европейских государств и США специальное образование является органической частью общего образования, представляя собой прежде всего интегрированную материальную базу и специфические методы обучения ребенка с особыми потребностями в рамках единых стандартов и индивидуальных образовательных программ. Различия во взглядах на специальное обучение проистекают прежде всего из разного понимания *условий обучения*.

Система специального образования не в последнюю очередь получила свое название в связи с особенностями условий обучения. Они в настоящее время не могут оставаться как и прежде унифицированными, имеющими привязку исключительно к тому или иному типу специального учреждения. В соответствии с законом РФ «Об образовании» (1) предполагается адаптировать «систему образования к уровням и особенностям

развития и подготовки обучающихся, воспитанников» (ст. 2, п. «В»). Государство признает, что такие меры в отношении учащихся должны осуществляться путем создания условий для получения образования, коррекции нарушенного развития и социальной адаптации «на основе специальных педагогических подходов» (ст. 5, п. 5). Вместе с тем законодатель оказался неспособным разработать гарантии реализации прав на образование детям с особыми потребностями с их полным учетом. В законе не оговорено, где должен обучаться ребенок с таковыми потребностями, если родители не согласны направить его ни в один из типов социального учреждения, и какие в таком случае условия должны быть созданы для него. Международный опыт показывает, что адекватные особым потребностям ребенка условия могут быть созданы в любом общеобразовательном учреждении.

Таким образом, условия получения образования являются в нашем случае сложной проблемой педагогической системы, и она со всей очевидностью не сводится только к развитию сети специальных учреждений, как это еще недавно представлялось нашим ученым и практикам. Рассмотрение этой проблемы несомненно связано с размещением детей для предоставления им образовательных услуг, для их полной и успешной интеграции с обществом.

Изучение зарубежного законодательства и опыта его использования в образовании показывает, что существует несколько моделей размещения детей для специального образования: специальное дошкольное или школьное учреждение интернатного или обычного типа, домашнее обучение, госпитальное обучение, специальный класс или группа воспитанников, комната реабилитации, социально-педагогический модуль при обычной школе, обычный класс общеобразовательной школы, в котором осуществляется совместное с нормальными детьми обучение ребенка с особыми потребностями.

Рассмотрим в качестве примера размещение детей для предоставления образовательных услуг в США. Направление детей для обучения осуществляется в США на основе закона «Об образовании индивидов с аномалиями» (1990) (2). Два положения закона касаются вопроса о направлении школьников для получения образовательных услуг. Предназначение одного из них в том, чтобы помочь подготовить ребенка с аномалией развития к удобной жизни в более многочисленных сообществах здоровых индивидов. Комиссия при направлении такого ребен-

ка должна рассмотреть, в какой степени для него подходит обучение вместе с нормальными детьми. В решении о направлении школьника должен быть предусмотрен выбор наименее ограничивающих условий. Это не означает, что все учащиеся с особыми потребностями направляются в нормальные классы. Задача заключается в том, чтобы каждый ребенок был помещен в среду, которая соответствует его потребностям.

Следующий интересующий нас пункт закона утверждает, что школы должны создавать целый спектр образовательных услуг для удовлетворения разнообразных потребностей детей с аномалиями развития. Среди возможностей выбора таких школьников существуют общеобразовательные классы, комнаты реабилитации, специальные классы и школы, домашнее обучение. В выборе формы получения образования этими детьми комиссия должна учесть такие факторы, как тяжесть дефекта, потребность в основных образовательных и дополнительных услугах, связанных с дефектом, способность вписаться в рутину выбранного окружения, социальные и учебные навыки, адаптационные возможности и коммуникативные качества, этап обучения. Часто комиссия рекомендует такую систему предоставления услуг, в которой сочетаются элементы нескольких типов размещения. Родители должны дать письменное соглашение на направление ребенка для обучения. Если родители расходятся во мнении с членами комиссии, предусмотрены юридические процедуры, к которым они могут прибегнуть в данном случае.

В 1989/90 учебном году аномальные дети размещались следующим образом: в обычных классах при совместном обучении — 32,5%, в комнатах реабилитации — 35,5%, в специальных классах при общеобразовательных школах — 25,2%, в специальных школах — 5,2%, в специальных школах-интернатах — 0,9%, на домашнем и госпитальном обучении — 0,7%. С учетом изложенного возможно краткое описание специальных условий получения образования аномальными индивидами:

— наличие материальной базы получения образования, соответствующей состоянию здоровья ребенка и особенностям его развития;

— проведение образовательной и специальной работы с детьми подготовленными для этого специалистами;

— организация процесса обучения по специальным стандартам образования, предусматривающим особый учебный план,

соответствующее возможностям ребенка содержание образования, развивающий и компенсаторно-корректирующий характер процесса обучения, адекватную потребностям ребенка форму обучения;

— наличие индивидуальных обучающих программ.

Немаловажное место в оценке понятий и терминов занимает научное направление, которое обслуживает практическую систему специального образования. В российской системе это место занимает дефектологическая наука, которая в свою очередь подразделяется на олигофренопедагогику, тифлопедагогику, сурдопедагогику и логопедию. Со всей очевидностью из сферы научного обслуживания выпадают такие направления, как работа с детьми, имеющими задержки развития (ЗПР), ортопедические расстройства, серьезные нарушения здоровья в связи с хроническими заболеваниями и т. д. Термин дефектология происходит от широко используемого с 20-х гг. понятия «дефект». В современном представлении «дефект» достаточно емкое понятие и, как правило, соотносится с серьезными нарушениями умственного или физического развития человека, его психического здоровья. Однако в последние годы объектами изучения дефектологической науки становятся такие формы и типы детского развития, которые никоим образом не отвечают этому пониманию, например одаренность и высокая способность человека. В силу этого специалисты в последние годы склонны искать замену устаревшему термину.

Значительная часть ученых и практиков склонна принять термин специальная педагогика, другая часть — коррекционная педагогика. На наш взгляд, наиболее полно отвечает целям и задачам данной науки понятие «специальная педагогика». Она имеет особый объект изучения. Как нельзя более точно сказал об этом Л. С. Выготский. Характеризуя этот особый объект и саму науку, он говорил: «Процессы детского развития, изучаемые ею, представляют огромное разнообразие форм, почти безграничное количество различных типов. Наука должна овладеть этим своеобразием и объяснить его, установить циклы и метаморфозы развития, его диспропорции и перемещающиеся центры, открыть законы многообразия. Далее встают проблемы практические: как овладеть законами этого развития» (3, с. 9). Насколько познаны законы, о которых говорил Л. С. Выготский, как мы ими овладели, можно судить по нашей практической деятельности, которая отражает реальное положение вещей.

Сложившаяся в настоящее время ситуация в специальной педагогике такова, что каждое из ее направлений осуществляет самостоятельную попытку установить эти закономерности относительно определенной категории детей со своеобразным развитием. Сложность для сторонников коррекционной педагогики состоит в том, что они пытаются теоретически обосновать возможность практического достижения умственно отсталыми нормального типа развития через образовательный процесс, что, на наш взгляд, является делом чрезвычайно трудным. Представители данного направления видят два пути осуществления коррекции: развитие учебной активности школьников и повышение уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности. Разумеется, и тот и другой пути ведут к развитию познавательных процессов, так как учитывают взаимосвязь и взаимозависимость большей части психических свойств человека. Однако в каждом конкретном случае выбор инструментария коррекции может оказаться доступным только специалистам высочайшего уровня подготовленности. Перевести его на уровень общедоступной технологии обучения в настоящее время представляется задачей достаточно сложной и более всего работающей на перспективу.

Ошибочной, на наш взгляд, является и позиция коррекционных педагогов, направленная на разработку мер дифференциации в обучении. Подмена ими индивидуализированного обучения (в необходимых случаях) индивидуальным подходом в обучении не может обеспечить существенного продвижения в развитии ребенка, так как этот подход всегда эпизодичен и не составляет сердцевины целостного педагогического процесса. По нашему убеждению, представители как первого, так и второго направления имеют достаточно данных для того, чтобы быть преемниками дефектологии и продолжить ее традиции.

Немаловажной в понятийном и терминологическом плане является проблема объекта влияния специальной педагогики и психологии. Проявляющаяся в последние годы в зарубежной специальной педагогике и психологии тенденция имеет отчетливую гуманистическую направленность в использовании специфических для нее терминов и понятий.

В Российской Федерации для обозначения детей с проблемами используется преимущественно медицинская терминология, традиционно сформировавшаяся внутри психиатрии. Использование в психолого-педагогической практике иной, отличной от медицинской, терминологии не представляется воз-

возможным в связи с тем, что направление в специальные учреждения детей требует постановки медицинского диагноза. Инструкция Минобразования запрещает направление детей в них без соответствующего диагностирования.

До сих пор обобщенным понятием, характеризующим весь спектр особенностей детского развития, является понятие «дефективный ребенок». Отсюда и название научного направления, и название практической области деятельности, и наименование специальности (дефектология, дефектологическое образование, специалист-дефектолог). Не менее употребимым обобщающим понятием подобного рода является также термин аномальный ребенок. Все дети, относимые к этому типу, подразделяются на категории детей с дефектами умственного и физического развития. В свою очередь каждая категория может подразделяться на еще более мелкие группы. Например, умственно отсталые дети по глубине дефекта могут относиться к дебилам, имбецилам, идиотам. По времени поражения мозга — на олигофренов и дементных. Дети с поражениями анализаторов в зависимости от степени нарушения делятся на глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих.

Прямое указание на недостаток ребенка, заложенный в типологию и являющийся его несчастьем, лишней раз подчеркивает ненормальность человека, нередко ее степень и тяжесть. В педагогической практике использование подобной терминологии оскорбительно как для ребенка, так и для педагога.

Подобное положение ребенка с дефектом понималось уже в начале XX в. Л. С. Выготский писал: «Дефективный ребенок есть прежде всего осознанный ребенок, к нему складывается исключительное, не обычное, не такое, как к другим детям, отношение. Его несчастье раньше всего изменяет его социальную позицию, социальную установку в среде» (3, с. 183). В этом высказывании для нас важны два момента:

1. Дефективный ребенок — это особенный ребенок по своему психическому состоянию:

2. Дефективный ребенок — это исключительный ребенок по восприятию его окружающими.

Такое понимание детской дефективности намного опередило общественное мнение в странах ранней демократии и тем более в России.

Термин исключительный ребенок нашел свое применение начиная с 50-х гг. нашего столетия. Под ним понимается большая группа детей, обладающая как высокими способностями в

обучении, с одной стороны, так и низкими способностями — с другой.

Использование этого термина возможно только в образовательной системе. Выявление исключительных детей осуществляется с помощью тестов интеллекта. Коэффициент интеллекта (IQ) значительно выше или ниже среднего результата может указывать на исключительный характер развития ребенка.

В последнее время в российской и зарубежной литературе достаточно часто встречаются такие термины, как дети с проблемами, дети с особыми потребностями. Они не являются официально признанными терминами, но тем не менее употребляются в тех случаях, когда есть необходимость подчеркнуть отличия ребенка от нормального сверстника. При этом имеются в виду те особенности развития ребенка, с которыми он сам справиться не может, и ему необходима квалифицированная помощь.

Практика показывает, что признание того или иного термина — процесс достаточно длительный. Об этом говорит хотя бы факт законодательного закрепления их на примере США, где уже в середине нашего столетия употреблялись равнозначно термины дефективный ребенок и аномальный ребенок. Однако в 1975 г. законодательно был закреплен термин дефективный ребенок и только в 1990 г. при утверждении нового закона принимается более приемлемый термин аномальный индивид. В соответствии с этим законом аномальными индивидами признаются такие дети, которые из-за своих аномалий нуждаются в специальном образовании или родственной тому услуге. Дефиниции аномалий при этом включают в себя категории труднообучаемости, умственную отсталость, нарушения речи и языка, серьезные эмоциональные расстройства, тугоухость и глухоту, нарушения зрения, опорно-двигательного аппарата, нарушения здоровья, слепоглухоту, аутизм, поражения мозга травматического происхождения, множественные нарушения.

Социальный характер детских аномалий принуждает специалистов в области педагогики и психологии со всей осторожностью относиться к использованию специальных (в особенности медицинских) терминов и понятий. Принятое в российской специальной педагогике определение умственной отсталости, возможно, верно отражает состояние ребенка на момент обследования, но не вооружает педагогов надеждой на будущее его развитие.

Как отмечают М. Г. Блюмина (4) и Е. М. Мастюкова (5), выделение умственной отсталости основывается на клинико-психологической структуре дефекта с ведущей недостаточностью познавательной деятельности и в первую очередь при стойкой дефицитарности абстрактного мышления, процессов обобщения и отвлечения в сочетании с нарушенной динамикой психических процессов.

Очевидно, что носители этих признаков должны подвергаться глубокому и всестороннему объективному научному исследованию, дающему неопровержимые доказательства их наличия. Весьма скромные медицинские возможности такого исследования в условиях небольших городов и сельских районов превращают изучение детей в фикцию. В этих случаях истинной причиной направления ребенка во вспомогательную школу является стойкая неуспеваемость. Об этом говорят данные, собранные нами по Свердловской области: 92% детей направляются на психолого-медико-педагогические консультации по мотивам школьной неуспеваемости и только 8% — в связи с неадекватным поведением. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в общественном сознании педагогов сформировались собственные оценки нормальности и аномальности, не учитывая которые невозможно. Не случайно зарубежные специалисты, признавая аргументацию российских специалистов справедливой, тем не менее находят другие основания для направления ребенка на специальное обучение. Так, еще в 1973 г. Американская ассоциация по умственной отсталости ввела в определение умственной отсталости такую характеристику, как «дефицит адаптационного поведения». В сочетании с коэффициентом интеллекта ниже среднего показателя (IQ ниже 70), проявляющимся в течение периода развития организма вплоть до 18 лет, она как раз и составляет обобщенное понятие умственной отсталости, которое устраивает педагогов, родителей и исследователей. Оно в определенной мере отражает существующую на Западе практику отбора детей для специального обучения.

Эта практика имеет ряд преимуществ:

1. В определении заложена возможность сравнивать развитие ребенка с нормой по показателю IQ и адаптационному поведению, что важно не только для диагностики, но и для убедительности доказательств, ибо система специального образования всегда была связана для этой категории индивидов с ограничениями прав личности.

2. Наличие в определении указаний на возраст (18 лет) превращает процесс обследования ребенка и постановку диагноза в условную меру, требующую подтверждений во время школьного обучения.

3. Из адаптационного поведения вытекают личностные и социальные аспекты определения умственной отсталости. Общественно необходимые навыки и умения, способность адаптироваться в типичной ситуации связаны с интеллектуальными возможностями личности. Освобождение от этой зависимости может происходить в результате исключительно высокой степени оказания помощи ребенку. Таким образом, адаптационное поведение при учете всех нюансов может указывать как на интеллектуальные возможности, так и на определенные способности детей. О характере адаптации могут говорить такие факторы, как приобретение психомоторных навыков (на раннем этапе развития), появление способности к общению и сам процесс общения. Далее следует удовлетворение повседневных нужд, выражающееся в способности к самообслуживанию. Позднее можно оценивать социальный опыт, приспособляемость к школьной среде, успехи в трудовой и профессиональной подготовке и, наконец, способность справляться с требованиями, предъявляемыми окружающей средой.

Широкое общение специалистов в области специального образования в разных странах со всей необходимостью предполагает сближение, прежде всего, понятийного и терминологического аппарата науки. От этого зависит как определение объекта исследования, так и формирование самого научного направления.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Вестник образования: Справочно-информационное издание МОРФ. М.: Просвещение, 1991.

2. U. S. Department of Education (1990). To assure the free appropriate public education of all children with disabilities. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

3. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983.

4. Блюмина М. Г. Онтогенетический подход к диагностике олигофрении // Дефектология. 1984. № 3.

5. Мастюкова Е. М. Клинико-психолого-педагогическая характеристика и дифференциальная диагностика синдромальных наследственно обусловленных форм аномалий психического развития // Дефектология. 1989. № 1.