

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Н.М. Назарова

О НЕКОТОРЫХ ДИСКУССИОННЫХ ТЕРМИНАХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Как показывает история развития науки, особую остроту понятийно-терминологические проблемы приобретают в периоды становления или «революционного» развития той или иной научной области. Именно в это время возникает огромная потребность в достижении чистоты и точности научного языка.

Развитие и накопление научного знания в течение определенного исторического периода нередко создает ситуацию, в которой новое знание вынуждено обозначаться и выражаться старыми понятиями и терминами. Они слишком узки, чтобы полностью включить в себя новый опыт.

Вследствие исторически закономерного смещения методологических установок, смены научных концепций закономерно усиливается неоднозначность и неопределенность в толковании научных понятий, исчезает корректность в обращении с терминами.

В результате встает вопрос о пересмотре понятий, их уточнении или переосмыслении, другими словами, об упорядочении и понятийно-терминологического аппарата, используемого в научной и практической сфере. Однако это невозможно без предварительного упорядочения научных взглядов, концептуальных, методологических основ науки.

Анализ современных научных исследований в области специальной педагогики показывает, что уточнение понятий и терминов стало одной из явно выраженных тенденций ее развития.

Началом процесса пересмотра терминологического аппарата дефектологии стала революционная и неконвенциональная (без обсуждения и принятия всем научным сообществом) замена в начале 90-х годов термина *дефектология* термином *коррекционная педагогика* в связи с переименованием Института дефектологии в Институт коррекционной педагогики. Тогда, к сожалению, не были использованы известные в науке фактические способы упорядочения научной терминологии, такие как:

- выработка рабочего определения в рамках тематических семинаров, конференций;
- опрос ведущих ученых и специалистов страны;
- хрестоматийный метод (подбор понятий и определений в отечественной и зарубежной научной литературе с их последующим обсуждением со специалистами);

- монографический метод, когда коллектив ученых разрабатывает и обосновывает всю новую составляющую понятийно-терминологической системы.

В настоящее время в сфере специальной педагогики господствует стихия субъективных и часто противоречивых толкований; употребление терминов, которые ушли в прошлое; беспорядочное использование терминов из смежных областей знания (педагогики, психологии, медицины, социологии) и проч. В чем же причины происходящего?

Каждая из научных сфер знания, соприкасающаяся со специальной педагогией, имеет свой достаточно стабильный понятийно-терминологический аппарат, который прекрасно используют в общении между собой специалисты внутри данной предметной области.

Один и тот же объект или явление каждая научная область обозначает своим, отражающим специфику данной научной области, термином. Однако нередко внесение термина одной научной сферы в терминологический аппарат другой применительно к одному и тому же объекту обедняет его; в контексте иной предметной области данный термин теряет свой информационный, сущностный смысл.

Например, одного и того же ребенка три специалиста могут назвать по-разному и будут правы в рамках своей предметной области.

Клиницист, например, скажет, что это ребенок с *минимальной мозговой дисфункцией*, психолог обозначит состояние ребенка как *задержка психического развития*; педагог охарактеризует такого ребенка как *имеющего трудности в обучении*; школьный администратор назовет его *отстающим, неуспевающим*. Кто прав? Правы все. Представим теперь, что клиницист пользуется терминами *ребенок с трудностями в обучении* или *отстающий*. Коллеги по клинике не поймут его. Исчезла в названии предметная область. Учитель, называя ребенка *учеником с ЗПР (дефективным, аномальным, больным)*, пользуется «чужой» (и чуждой для педагогики) профессиональной терминологией, так как у него, к сожалению, отсутствует свой профессиональный язык.

Проблема в том, что дефектология долгое время не создавала своего собственного, педагогического по смыслу, понятийного аппарата, занимая вроде бы синонимичную терминологию из медицины и психологии (и на это были свои причины). Тем самым дефектология автоматически перенимала и методологические подходы из этих наук, не формируя при этом собственных, педагогических. Именно поэтому мы сами нечетки в своей терминологии, называя наших подопечных то больными, то детьми с патологией, то аномальными. Поэтому мы нередко считаем, что

коррекция — панацея от всех проблем. Поэтому сегодня мы не чувствуем нелепости таких выражений, как *аномальное детство, коррекционное развитие, коррекционная диагностика*.

В сложившейся ситуации требуется спокойный и вдумчивый научный анализ того понятийно-терминологического наследия, которым мы обладаем; беспристрастное (без лоббирования интересов ведомств, учреждений, отдельных людей) определение соответствия составляющих понятийно-терминологического аппарата педагогики тем современным концептуальным основаниям, на которых наша отрасль педагогического знания будет развиваться в XXI в.

Прежде всего следует, видимо, определить, к какой отрасли знания мы себя относим: к медицине, к педагогике, к психологии? Если к педагогике, то что является объектом и предметом нашей отрасли педагогики. Крайне необходимо преодоление существующего барьера между отечественным понятийным языком и понятийным языком мирового педагогического сообщества, учитывая факт включения России в международные интеграционные процессы в области образования.

Трудно иногда бывает объяснить зарубежным коллегам, почему, например, у нас педагогика *коррекционная*, дети у нас *ЗПР* или *олигофрены*. Не должно быть двойного стандарта, когда для зарубежных коллег используется термин *special education*, а для своих — *коррекционная педагогика*.

Представляется чрезвычайно важным найти верное, адекватное современным гуманистическим тенденциям в педагогике и образовании титульное название нашей отрасли педагогической практики и теории. Важно понять, что наша сфера не является больше узким миром профессионалов, общающихся между собой на не совсем своем профессиональном языке. По названию отрасли будут судить (и судят) о ее сущностном смысле и назначении.

Ниже предлагается наша точка зрения на выбор титульного названия той педагогической области, в которой проходит наша профессиональная деятельность.

Мы все выросли как практики, профессионалы, ученые в сфере *дефектологии*. Еще 10 лет назад трудно было представить, что эта сфера может носить какое-то другое название. Тем не менее уход от термина *дефектология* был абсолютно закономерен.

«Дефектологический словарь», изданный в 1970 г., дефектологией (от лат. *defektus* — недостаток и греч. *logos* — учение) называет науку о психофизиологических особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками, закономерностях их воспитания, образования и обучения (1).

Для понимания причин столь широко очерченного дефектологией своего проблемного поля (изучение особенностей развития детей с физической и психической недостаточностью в дополнение к чисто педагогической проблематике) следует обратиться к событиям истории педагогики в СССР в 20-е и 30-е годы. Становление и научное оформление отечественной дефектологии пришлось на тот период, когда общая педагогика переживала бурное развитие педологии. Входя в структуру педагогического знания и педагогической практики, советская дефектология не могла не оказаться под влиянием этого процесса. Сегодня заслуга педологии видится в том, что она обогатила педагогику системным видением развивающейся личности ребенка, предусматривавшим необходимость всестороннего изучения растущего человека в физиологическом, психологическом и социальном аспектах и учета этих особенностей в педагогическом процессе. Эти концептуальные основания были заложены и в развивающуюся дефектологию. Педология и дефектология были связаны не только концептуальной общностью, но и складывающейся образовательной практикой, общим к ним вниманием выдающихся ученых той поры, таких, например, как Л.С. Выготский, которые сделали значительный вклад в развитие и психологии, и педологии, и дефектологии. Тесно сплеталась и подготовка педагогических кадров: современный дефектологический факультет МПГУ (бывший Ленинский пединститут) до 1937 г. носил название «факультет педологии и дефектологии», где готовили педагогические кадры по двум специальностям — «Педология» и «Дефектология».

К середине XX в. зарубежная педагогика благополучно «переболела» педологией, от которой остался системный подход к обучающемуся (психология, физиология, социальная сфера). В СССР, напротив, с 1936 г., после известного постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», педология и все связанное с ней было уничтожено (педологическая специальность, учебники, научные работы, репрессированы выдающиеся ученые). Достаточно сказать, что труды Л.С. Выготского были запрещены до середины 60-х гг.

Дефектология была отделена от педологии, но в отличие от нее, проблемное поле дефектологии осталось почти нетронутым репрессиями. На протяжении более полувека в структуре дефектологии, практически закрытой по идеологическим причинам отрасли педагогического знания, продолжали свое развитие те самостоятельные сферы психологического, социально-педагогического, клинического знания, развитие которых было приостановлено в соответствующих научных отраслях (это специальная

психология, психодиагностика, социальная педагогика, профориентация и др.). Дефектология, как своеобразный зонтик, защитила и сохранила от уничтожения эти и другие направления, начавшие свое развитие в общей педагогике в 20—30-е гг. Большую роль в сохранении, защите и развитии этих направлений в разные годы сыграли руководители Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР (в разное время институт носил разные названия: ЭДИ, Научно-практический институт специальных школ и детских домов), такие как И.И. Данюшевский, А.И. Дьячков, Т.А. Власова.

Следует также напомнить, что одновременно в официальной науке, в реестре научных областей, существовавших в СССР, признавались две науки: специальная психология (19.00.10) и специальная педагогика (13.00.03). До 1995 г. они благополучно существовали в Классификаторе научных специальностей СССР и России.

На рубеже 80-х и 90-х гг. сущностный смысл термина *дефектология* был утрачен, так как отпала необходимость защиты и сохранения указанных научных направлений в структуре одной науки. Возможность их свободного развития в соответствующих отраслях науки (психология, педагогика, детская физиология и др.) привела к необходимости четкого определения места дефектологии в системе наук, а именно в структуре педагогики. Взаимодействие с мировым научным сообществом и зарубежной педагогической практикой со всей очевидностью показывали «диагностную» сущность термина *дефектология*, несоответствие сущностного смысла этой сферы педагогической действительности термину, который использовался для ее обозначения. Поэтому уход от «дефектологии» к «педагогике», пусть даже «коррекционной» был закономерным и своевременным. Дефектология с успехом выполнила свою функцию сохранения и развития репрессированных научных областей.

В то же время переименование Научно-исследовательского института дефектологии в Институт коррекционной педагогики РАО заставило отдельных специалистов, отдельные учреждения по аналогии, столь же поспешно и неконвенционально, ввести в профессиональный и речевой оборот термин *коррекционная педагогика*, являющийся по своей сути термином, обозначающим одну из многих составляющих педагогической помощи. Институт как учреждение имел на это право, считая, что название отражает именно ту деятельность, которой он занимается. Точно так же, как названия других учреждений отражают сущность их деятельности: реабилитационный центр — «реабилитация», диагностический центр — «диагностика» и т.д.

Ошибочным было другое — перенос термина *коррекция* на всю педагогическую сферу. В результате этого вся глубина и многообразие педагогической деятельности в сфере специального образования, направленной на личностное развитие ребенка с особыми образовательными потребностями, были сведены к к о р р е к ц и и. Коррекция стала символом и примитивной сущностью нашей отрасли педагогики.

В период переноса этого термина в широкое профессионально-терминологическое поле не был проведен необходимый анализ существующих не только за рубежом, но и в СССР наиболее употребительных, корректных, нейтральных терминов. Известно, что педагогическая наука никогда не отказывалась от термина *специальная педагогика*. Более того, в учебном пособии «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого, изданном в 1995 г., общепризнанный перечень педагогических наук включает «специальные педагогические науки» (заметим — не коррекционные!): сурдопедагогика, тифлопедагогика и т. д. (2). За рубежом, в английском, французском, испанском и немецком языках используются термины *специальная педагогика* и *специальное образование* (3). Термин *коррекционная педагогика* не является общеизвестным и широко употребительным среди зарубежных специалистов. Так же как и *дефектология*, он заставляет оставаться в «диагнозном» терминологическом поле, ибо объект (дефект) заменили на действие (коррекция), не изменив при этом сущностного диагностного смысла.

Введение термина *коррекционная педагогика* произошло без проведения опроса научной общественности. Игнорирование мнения научного сообщества вылилось также в переименование научных специальностей: с 1995 г. диссертационные советы вынуждены пользоваться терминами *коррекционная психология* и *коррекционная педагогика*, что вызвало возмущение научной общественности.

В начале 90-х гг. еще не произошло смены концептуальных основ бывшей дефектологии, когда цель виделась лишь в коррекции дефектов в соответствии с теми правилами и социальными нормами, которые существовали для обычного, здорового человека. Сегодня приходит понимание того, что наша сфера педагогики занимается не только коррекцией, но в большей мере это разнообразие виды педагогической помощи, куда входит и собственно коррекционная работа, и адаптирование к условиям социальной жизни, и абилитация в раннем возрасте, и реабилитация — возвращение утраченных способностей педагогическими средствами, и компенсация отсутствующих функций и педагогическая помощь родителям и многое другое. Становится очевидным, что

объектом рассматриваемой отрасли педагогики является специальное образование как феномен педагогической действительности, а **предметом** — теория и практика специального образования. Ключевым понятием, таким образом, является образование, а не коррекция.

Говорить о коррекции даже в самом широком смысле слова нецелесообразно потому, что тогда по сути своей вся педагогика коррекционная, так как в образовательном процессе осуществляется корректировка развития ребенка в соответствии с поставленными педагогикой задачами. В этом случае разница между общей педагогикой и коррекционной утрачивается.

Полагаем, что в современных условиях гуманизации образования термин *коррекция* неприменим к личности человека. Он может относиться либо к отдельным технологическим составляющим специальной педагогической помощи, либо к среде, окружающей человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

С начала 90-х гг. термин *коррекционная педагогика* параллельно и обоснованно используется общей педагогикой в целях обозначения сферы педагогической помощи обычным детям и подросткам, испытывающим временные адаптационные трудности в образовательных учреждениях общего назначения (см., напр., 4). Здесь понятие «коррекция» относится не к ребенку, а к той жесткой социальной и образовательной среде школы, которая является дискомфортной для ряда детей. В «коррекционной педагогике» массового образования речь идет лишь о коррекции среды для устранения синдрома школьной дезадаптации у учащихся и обеспечения условий для освоения ими образовательного стандарта общего образования.

Исходя из сказанного выше, нам представляется наиболее целесообразным использование в качестве синонимичного *дефектологии* термина *специальная педагогика*.

Специальная педагогика — не неологизм, а реально существующее параллельно с «дефектологией» и «коррекционной педагогикой», понятное и признаваемое в научном и профессиональном сообществе понятие, вполне способное заменить «дефектологию» и являющееся более емким, чем «коррекционная педагогика».

Specialis (лат. — род, вид) означает, что специальная педагогика — часть, одна из ветвей педагогики.

Значение современного английского слова *special* («особый, индивидуальный») подчеркивает индивидуализированность, личностную ориентированность этой области педагогики, ее нацеленность на решение необычных, сугубо индивидуальных проблем образования конкретного человека. Название *специальная педагогика*

сообразуется с международной терминологией, с современными гуманистическими ориентирами системы образования, в ней отсутствует смысл «ярлыка», «диагноза», «силового действия» по отношению к ребенку (как в слове коррекция), оно не унижает человеческое достоинство. Этот термин вполне может адекватно отражать сферу теории и практики системной педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности и испытывающими вследствие этого особые потребности в сфере образования.

В большинстве европейских стран этот термин понимается однозначно как педагогика лиц с ограниченными возможностями.

Итак, на примере всего лишь одного, титульного термина можно увидеть, что существует необходимость семантического, этимологического и собственно педагогического анализа терминов, вызывающих сегодня дискуссии и беспорядочно используемых специалистами для новизны, гуманизации профессионального понятийного аппарата.

Существует необходимость определиться в своей принадлежности к педагогике. Выразить общее и специфическое в объекте и предмете специальной педагогики. Исходя из этого, рассмотреть целесообразность, адекватность применения нашей профессиональной терминологии, которая должна быть терминологией педагогической.

Литература

1. Дефектологический словарь. М.: Педагогика, 1970.
2. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
3. Terminology of Special Education / UNESCO; rev. ed. Paris, 1983.
4. Кумарина Г.Ф., Назарова Н.М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескрипторов // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. Вып. 3. Екатеринбург, 1998.