

ТОМ 2

ОБЩИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Допущено
Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по направлению «Педагогика»*



Москва
Издательский центр «Академия»
2008

УДК 378.6(075.8)
ББК 74.6я73
С 718

Авторы:

Н. М. Назарова — введение, раздел I, гл. 1—3, 8, 9, раздел II;
Л. И. Аксенова — раздел I, гл. 4;
Т. Г. Богданова — раздел I, гл. 6, 7;
С. А. Морозов — раздел I, гл. 5

Рецензенты:

член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук,
профессор *М. И. Никитина*;
доктор педагогических наук, профессор *В. И. Бельтюков*

Специальная педагогика : в 3 т. : учеб. пособие для студ.
С 718 высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. — Т. 2 : Об-
щие основы специальной педагогики / [Н. М. Назарова,
Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов]. — М. : Изда-
тельский центр «Академия», 2008. — 352 с.
ISBN 978-5-7695-4191-9

Учебное пособие подготовлено в соответствии с действующим стан-
дартом и предназначено для изучения курсов «Специальная педагогика»
и «Теория и история специальной педагогики», входящих в группу дис-
циплин общепрофессионального блока подготовки по специальной пе-
дагогике и специальной психологии в педагогических вузах. В пособии
рассматриваются общие вопросы теории специальной педагогики, комп-
лекс ее научных оснований, методология и методы научного исследова-
ния. Раскрываются теоретические основания воспитания и обучения в
системе специального образования как целостного процесса развития и
саморазвития людей с ограниченными возможностями. Даны философ-
ско-методологические ориентиры для студентов, приступающих к напи-
санию дипломной работы или магистерской диссертации, а также для
аспирантов при подготовке к экзамену по истории и философии науки.

Для студентов высших учебных заведений. Может быть полезно пре-
подавателям педагогических вузов, педагогам-исследователям.

УДК 378.6(075.8)
ББК 74.6я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью
Издательского центра «Академия», и его воспроизведение любым способом
без согласия правообладателя запрещается*

© Назарова Н. М., Аксенова Л. И., Богданова Т. Г.,
Морозов С. А., 2008

ISBN 978-5-7695-4191-9 (Т. 2)
ISBN 978-5-7695-3463-8

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2008
© Оформление. Издательский центр «Академия», 2008

ПРЕДИСЛОВИЕ

Специальная педагогика как теоретическая дисциплина и составная часть педагогики в последние годы получила значительный импульс для своего дальнейшего развития.

Гуманитарными науками накоплен огромный теоретический и фактический материал, способствующий научному осмыслению глобальных процессов, происходящих в современной культуре, обществе, жизни отдельного человека. Все менее эффективными признаются поиски ответов на жизненные и образовательные вопросы современной действительности с помощью данных какой-либо одной науки или на основании одной точки зрения.

Реальностью стали системность, полифундаментальность и разнообразие методов научного познания в общей и специальной педагогике. Во многом это произошло благодаря усилению методологического значения таких наук, как философия, психология и социология.

Под влиянием процессов гуманизации образования пересматриваются и обновляются методологические основания современной педагогики, что, в свою очередь, отражается на развитии теории и практики специальной педагогики. Утверждает свою правомерность и эффективность социальная и образовательная интеграция людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Соответственно возникает необходимость научно-теоретического осмысления и обоснования этой концепции, выявления сопутствующих ей организационных и методических особенностей. Именно поэтому требование основательной теоретической подготовленности и овладения методологической культурой во всем ее многообразии оказывается для будущих педагогов-дефектологов все более актуальным.

За последние годы накоплен обширный эмпирический и научно-теоретический материал в самой специальной педагогике и в отдельных ее областях — сурдопедагогике, тифлопедагогике, олигофренопедагогике, логопедии и др. На этой базе сформировалось и уточнилось системное представление о специальной педагогике как о самостоятельной отрасли научно-педагогического знания в структуре педагогики.

В то же время ни одно учебное пособие, предназначенное для профессиональной и научно-исследовательской подготовки дефектологов, сегодня не может предложить целостного описания современного состояния специальной педагогики, системного изложения ее теоретико-методологических основ. Существующее учебное пособие «Специальная педагогика» (первое издание — М., 2000) решает эту задачу лишь частично. За несколько лет, прошедших с момента его выхода, стала очевидной потребность студентов, аспирантов, преподавателей, педагогов-исследователей в учебной литературе, раскрывающей научно-теоретические и методологические основы не только отдельных отраслей специальной педагогики, но и всей этой области педагогического знания в целом. В последние годы эта потребность усилилась в связи с повышением требований к научно-теоретической подготовке аспирантов и соискателей и введением, согласно решению коллегии ВАК и Правительства РФ, с 2005 г. в содержание подготовки аспирантов дисциплины «История и философия науки».

Остро ощущается необходимость повышения научно-теоретических основ профессионального образования как на уровне подготовки специалистов-дефектологов, так и на уровне бакалавриата и магистратуры, что обусловлено признанием российского образования в европейском образовательном пространстве, процессами гуманизации и интеграции, принимающими все большие масштабы. При подготовке дипломных работ и магистерских диссертаций, а также в процессе обучения в аспирантуре все более востребованы знания в области теории и истории специальной педагогики, владение новейшей методологией и современными методами научных исследований.

Все это требует выделения и описания общих основ специальной педагогики не только в учебных, но и в научно-исследовательских целях.

Учебников, в которых представлены теоретические основы общей педагогики, недостаточно, так как специальная педагогика имеет свои особые задачи, специфический понятийно-категориальный аппарат, а развитие ее теории и практики во многом обусловлено становлением ряда других отраслей научного знания как естественно-научного, так и гуманитарного характера. Значительным своеобразием отличаются сама организация и содержание специальной коррекционно-педагогической деятельности.

Принимая во внимание всю сумму сформировавшихся и обозначенных потребностей, авторы данного учебного пособия используя свой преподавательский и научно-исследовательский опыт, а также опыт руководства научно-исследовательской работой аспирантов и соискателей, предприняли попытку обобщения и систематизации того теоретико-методологического материала, которым сегодня располагает учебная и исследовательская практи-

ка специального образования. Опираясь на достижения теории специальной педагогики и ее отраслей, а также смежных с нею областей научного знания и учитывая исторический опыт развития научного знания в специальной педагогике, авторский коллектив обобщил современные представления о теоретических основах специальной педагогики, о методологии и методах научного познания, используемых отечественными и зарубежными учеными при разработке и проведении исследований в этой сфере научно-педагогического знания. В пособии представлены также наиболее общие принципы специального образования, теоретические основания воспитания и обучения людей с особыми образовательными потребностями, описаны необходимые составляющие специальной образовательной среды.

Авторы ни в коей мере не рассматривают предложенное ими понимание общих основ специальной педагогики как содержание и структурно завершенную теорию. Это, скорее, лишь первый опыт создания системы, которая, оставаясь открытой и развивающейся, должна совершенствоваться по мере решения научным сообществом актуальных проблем специального образования и появления новых исследований теоретико-методологического характера как в самой специальной педагогике, так и в смежных с ней отраслях научного знания.

Признавая возможным и необходимым существование разных научных подходов, научных школ, различных точек зрения на одни и те же проблемы, авторы, безусловно, не исключают наличия известной субъективности в изложении и расстановке акцентов в содержании представленного материала. В то же время они придерживаются мнения о том, что в современном многозначном и многомерном мире, где реально действуют определенные различия во взглядах на многие проблемы теории и практики специального образования, по существу невозможно подготовить некий унифицированный научно-теоретический материал, который устраивал бы представителей всех научных школ. Бесспорно, авторский коллектив стремился к тому, чтобы отразить в пособии гуманистически ориентированные идеи, теории и концепции, отвечающие современным тенденциям в науке и в образовании.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Глава 1

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Специальная педагогика и общая педагогика

Специальная педагогика представляет собой составную часть общей педагогики, одну из ее значимых ветвей (от лат. *specialis* — род, вид). В ней суммированы теория и практика специального образования, исходящего из специфических образовательных потребностей людей с отклонениями или нарушениями физического и/или психического развития. Ее необходимость и отделенность обусловлены затруднительностью или невозможностью для них получения образования в типовых, массовых, стандартизированных педагогических условиях.

Развивающийся человек, имеющий органический дефект или функциональные нарушения в физической и психической сферах, которые ограничивают те или иные стороны его личностной активности (познавательную, коммуникативную, социальную), познание этого человека (ребенка или взрослого) во всей его целостности, постижение его своеобразия с учетом органичного сочетания его сильных и слабых сторон, актуальных и потенциальных возможностей и на этой основе оказание ему системной педагогической помощи в достижении максимальной самореализации в жизни — вот определяющие задачи специальной педагогики. Таким образом, это та же педагогика, но она реализуется в сложных и нестандартных образовательных ситуациях, в которых находятся обучающиеся, воспитанники с неординарными образовательными потребностями.

Как особая отрасль педагогического знания специальная педагогика выделилась из недр общей педагогики в процессе исторического развития и дифференциации массовой системы обучения. В течение последних двух столетий этот процесс постепенно привел к разделению школы на разные типы и виды на основе разли-

чия образовательных задач, которые изменяющиеся условия жизни и требования социума ставили перед детьми, представлявшими те или иные слои населения, в соответствии с определенными признаками — возрастным (начальная, неполная средняя, средняя школа), половым (женская и мужская школа), конфессиональным (православная, католическая, еврейская, мусульманская и др.), — а также с учетом таких параметров, как успешность в обучении (школы и классы для одаренных детей, вспомогательные школы и классы, классы педагогической поддержки), приоритетность того или иного вида образования (гуманитарное, естественное, лингвистическое, военное), нестандартность поведения (школы-колонии), состояние здоровья учащихся (санаторно-лесные школы, школы-санатории, школы-клиники) и т.п.

Важным показателем служила возможность или невозможность учиться (критерий успеваемости) в условиях массового (типового) образования, ориентированного на большинство обучающихся. На рубеже XVIII и XIX вв. этот признак становится определяющим для возникновения сети школьных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями.

Однако уже изначально христианская педагогика, гуманизм и антропоцентризм эпохи Возрождения, образовательный пафос эпохи Просвещения подпитывали общую педагогику идеями необходимости воспитания и обучения людей с физическими и психическими аномалиями, описанием и осмыслением уже имеющегося опыта их обучения, как индивидуального, так и коллективного в школьных классах (в значительно более поздние исторические периоды).

С конца XVIII в. и в XIX в. развитие науки — физиологии и патофизиологии, медицины, в том числе педиатрии, психологии и самой педагогики, а также социальный заказ массовой общеобразовательной школы потребовали от этого, одного из важнейших общественных институтов, четкой направленности на решение определенной задачи — подготовки подрастающего поколения к выполнению полезных социальных функций на основе усвоения накопленного человечеством культурного опыта. Все, кто оказывался не способен к реализации этого требования в общепринятых типовых условиях образования, предоставляемых обществом в том или ином историческом периоде, а потому не соответствовал главной социальной установке школы своего времени, выпадал из поля зрения массового образования; соответственно общая педагогика переставала им интересоваться.

Новое отношение к задачам развития и обучения ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности, стремление вывести эту проблему из сферы своих научных и практических интересов четко прозвучали в эпоху Просвещения из уст одного из апологетов этого времени — Жан Жака Руссо в «педагогиче-

ской энциклопедии» той эпохи — романе «Эмиль, или О воспитании». Философ и писатель прямо пишет: «Я не взялся бы за воспитание ребенка болезненного и худосочного, хотя бы ему предстояло прожить лет восемьдесят. Мне не надо воспитанника, всегда бесполезного и для себя самого, и для других... Чего бы я достиг, напрасно расточая свои заботы, — удвоил бы только потерю общества и, вместо одного, отнял бы у него двух»¹.

В XIX в. установка на социально-структурную дифференциацию образования продолжает формироваться; укрепляется убеждение в том, что «больные должны быть отделены от здоровых», способные — от неспособных. Массовая общеобразовательная школа не располагает кадрами, средствами и знаниями, чтобы заниматься социально бесперспективными, с точки зрения общества, детьми.

На протяжении полутора веков (с середины XIX в.) в мировой системе школьного образования периодически происходит выведение из ее структур и обособление в специальных учебных заведениях все новых категорий детей, не справляющихся с растущими требованиями образовательного стандарта. Это умственно отсталые дети, затем дети с незначительными нарушениями зрения и слуха, позднее — дети со стойкими образовательными затруднениями, с нарушениями в поведении («трудные», «нервные» дети). Для них, как прежде для детей с сенсорными нарушениями, создаются специальные, изолированные от массовой системы, преимущественно закрытые (интернатные) учреждения специального образования.

В течение многих десятилетий благодаря деятельности этих учреждений накапливается эмпирический опыт воспитания и обучения детей с особыми образовательными потребностями. На рубеже XIX и XX вв. начинается его теоретическое осмысление, закладываются научные основы специальной педагогики, а с развитием экспериментальной психологии и педагогики — становления экспериментальной специальной педагогики.

В отношениях между общей и специальной педагогиками определяющими были обособление последней, поиск ею самостоятельного, особого, специфического, «дефектологического» пути, и дистанцирование общей педагогики от образовательных проблем нестандартного ребенка, постепенная передача ею связанных с ним «полномочий» педагогике специальной.

Безусловно, в основах теории и практики специальной педагогики были заложены теория и практика общей педагогики — принципы, методы, средства обучения, содержание программ, способы контроля и оценки знаний. Но по мере развития и разработки

¹ Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения / под ред. Г. Н. Джибладзе. — М., 1981. — С. 48.

специфических проблем происходили проверка и уточнение целесообразности, оправданности использования арсенала средств массовой педагогики. Одни средства совершенствовались, видоизменялись в соответствии со своеобразием обучения, другие полностью заменялись иными, специальными.

Уже в первые десятилетия XX в. становится заметным и обратный процесс: некоторые высокоэффективные теории и технологии из специального образования «переходят» в массовую педагогику. Так было, когда из практики обучения детей с умственной отсталостью идеи и технологии Э. Сегена — М. Монтессори пришли в сферу массового дошкольного, а позднее и школьного образования. Сегодня массовое образование активно осваивает технологии предметно-практического обучения, коррекционно-развивающие методики работы с детьми, обнаруживающими трудности в обучении, и т. д.

В то же время обмен идеями и технологиями между специальной и массовой системами образования не обнаруживал прецедентов включения учащихся с особыми образовательными потребностями в массовое образование практически до начала 70-х гг. прошедшего столетия.

Несмотря на то что Л. С. Выготский еще в конце 20-х годов XX в. выдвинул положение об общности конечной цели воспитания для общей и специальной педагогик, педагогическая действительность демонстрировала реальные факты растущей изоляции специального образования: обособленность его учебных заведений, отсутствие детских и учительских контактов и даже интереса массовой системы к проблемам и опыту специального образования; закрытость статистики последнего; ограниченность знаний о специальной педагогике и специальном образовании в содержании общего педагогического образования (кроме дефектологического).

Свою отягощающую роль в таком обособлении в нашей стране сыграли идеологические причины, в частности последствия известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936).

Для системы массового образования образование специальное часто служило средством легкого решения собственных проблем и выхода из педагогического тупика (собственно, это было общемировой тенденцией): когда общепедагогические подходы не приносили успеха в решении той или иной проблемы (например, школьной неуспеваемости, второгодничества), ее переводили в сферу компетенции специального образования — создание вспомогательных классов, вспомогательных школ, классов и школ для детей с задержкой психического развития (ЗПР) и т. п.

Начало изменения отношений между массовым и специальным образованием стало заметным в последние десятилетия XX в. Этот период характеризуют: растущая гуманизация общественно-

го, и в том числе педагогического, сознания, усиление рефлексии социальных наук применительно к педагогической практике, возобновление интереса к антропологическому видению решения педагогических проблем.

Медленно, но неуклонно меняется характер общественного восприятия человеческой аномальности. Постепенно выкристаллизовывается понимание того, что она не является тем, чего следует стыдиться, что следует скрывать, не замечать, изолировать от окружающих. Это — явление вечное, неотъемлемая принадлежность человека, как и любого другого биологического существа, которое изначально имеет или с возрастом накапливает в себе те или иные отклонения, нарушения, сбои в деятельности организма.

Эту тенденцию закрепили и прогресс в развитии медицины (в безнадёжных прежде случаях современная медицина может сохранять человеку жизнь, однако при этом не всегда удастся вернуть прежнее состояние здоровья и функциональные возможности), и созданная человеком искусственная составляющая окружающего мира, и новые социальные условия, которые часто становились причиной получения человеком травм, дефектов физической и психической сфер (техногенные катастрофы, социальные, экологические чрезвычайные ситуации и т. п.).

Социологическая рефлексия позволила обществу понять, что физический или психический дефект является ограничивающим фактором не сам по себе, а в определенных социокультурных условиях. Положение человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности может быть изменено в лучшую сторону, если общество принимает по отношению к нему необходимые меры медицинского, психологического, педагогического и социально-экономического характера.

Человек, и в первую очередь ребенок, т. е. еще формирующаяся личность, изначально не идеален. Для него как биологического и социального существа всегда характерна значительная вариативность, выражающаяся в большем или меньшем уровне знаний и в разных способностях к их добычанию, усвоению и применению; в различиях по количеству и качеству навыков и даже в возможностях овладения ими; в тех или иных анатомо-физиологических данных и их ограничениях; в отнюдь не одинаковых поведенческих проявлениях. Умение видеть и признавать объективной реальностью многовариантность человека как биологического и социального существа и вместе с тем безусловную его потребность и право на образование, адекватное каждому из этих бесчисленных вариантов; готовность рассматривать образование как источник самых различных образовательных услуг применительно к любой образовательной потребности индивидуально своеобразного человека, — все эти нравственные новации стали отправной

точкой в сближении массовой и специальной систем образования.

Педагогический подход и педагогическая наука, исходящие в своих целях, задачах и действиях «от человека», а не от сиюминутных потребностей и запросов общества, идеологии, экономики или политики, могут рассматриваться как подлинно гуманистические.

Несмотря на длительный период изолированности от массового образования, специальная педагогика всегда рассматривала себя неотъемлемой составной частью общей педагогики, признавая ее базовой для себя научно-теоретической дисциплиной.

Почти полвека назад А. И. Дьячков справедливо писал: «Сурдопедагогика наряду с другими научными дисциплинами включается в систему педагогических наук, но каждая дисциплина, входящая в систему педагогических наук, развивается по специфическим закономерностям... Вместе с тем сохраняется и целостность системы научных знаний в области воспитания и обучения подрастающего поколения»¹.

Единство специальной и общей педагогик обеспечивается тем, что и та и другая являются **науками об обучении, образовании человека**, и та и другая опираются на общие теоретико-методологические основы, и та и другая принадлежат сфере социально-гуманитарного знания.

Педагогика — относительно самостоятельная научная дисциплина, сочетающая в себе фундаментальную и прикладную функции. Как подчеркивает В. В. Краевский, «педагогика со всеми ее отраслями и проблемами (а значит, и специальная педагогика. — *Н. Н.*) сама проводит фундаментальные исследования педагогической действительности и на этой основе строит системы педагогической деятельности»².

Как в общей педагогике, так и в специальной развитие и обогащение педагогической теории и практики происходит вследствие следующих важнейших процессов.

1. Неуклонная гуманизация педагогической теории и практики; все более широкое привлечение идей и концепций гуманистической психологии и гуманной педагогики, применение гуманитарных подходов и методов в педагогических исследованиях.

2. Использование для собственного развития научных идей и теорий других наук, таких, как философия, социология, психология, биология человека, собственно педагогика. Так, например, на базе социологии в последние десятилетия получила значительное развитие социология людей с ограниченными возможностями

¹ Дьячков А. И. Советская сурдопедагогика // Обучение и воспитание глухих. — М., 1959. — С. 12.

² Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003. — С. 111.

ми жизнедеятельности; важной теоретико-методологической базой для специальной педагогики стала разработанная психологией теория деятельности.

3. Привлечение результатов научных исследований, научных данных смежных областей научного знания. Для специальной педагогики такими являются данные нейрофизиологии, нейропсихологии, специальной психологии, социологии и др.

4. Проведение комплексных исследований, позволяющих охватить то или иное явление педагогической действительности комплексно, системно, так как феномены образования, как правило, многофакторны, универсально социально значимы. В исследовании, где каждый участник изучает свой аспект общей проблемы, системообразующим стержнем выступает общая педагогика — наука об образовании. К числу таких исследований может быть отнесено изучение проблемы образовательной и социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями.

Не следует исключать значимости и монодисциплинарных (внутренних) научных исследований и отношений между специальной и общей педагогиками.

Педагогика завтрашнего дня может стать более сильной, чтобы справляться с педагогическими проблемами более высокого уровня, решать сложные, нестандартные проблемы образования людей с особыми образовательными потребностями. И в этом большую значимость приобретает взаимодействие и взаимопроникновение общей и специальной педагогик. Уже сегодня общая педагогика пришла к пониманию того, что проблемы очередного кризиса школьного образования невозможно решать путем исключения из структуры общеобразовательной школы еще одной категории неуспевающих детей — детей риска школьной дезадаптации, т.е. имеющих временные образовательные и адаптационные затруднения.

Признание в качестве объективной реальности вариативности и неравномерности детского развития, усиление позиций гуманистической педагогики становятся ключом к пониманию того, как можно и следует подходить к проблемам внутрипредметной разобщенности общей и специальной педагогик, сформировавшейся на протяжении прошлых десятилетий.

Началом такого сближения и взаимодействия явилось, например, создание классов компенсирующего обучения в массовой общеобразовательной школе, реализующих дифференцированный подход к школьникам, имеющим временные образовательные затруднения, с применением коррекционно-развивающих технологий, авторство большинства которых принадлежит представителям специальной педагогики.

На очереди совместное освоение общей и специальной педагогиками идеи включения детей с особыми образовательными

потребностями в образовательный процесс массовой школы. При этом речь идет о создании в массовой школе не только сертифицированной специальной образовательной среды, но и экологичного социально-психологического климата (что гораздо сложнее). Последнее, безусловно, является задачей, решение которой может быть достигнуто лишь совместными усилиями специальной и общей педагогик при участии других наук и социальных институтов. Для специальной педагогики в этом процессе важное значение приобретает возможность освоения общепедагогического проблемного поля.

В заключение отметим, что *специальная педагогика была и остается отраслью педагогического научного знания и ее развитие определяется педагогической наукой.*

1.2. О понятийном аппарате специальной педагогики

Понятийный аппарат специальной педагогики складывался и продолжает формироваться из основополагающих понятий, отражающих как научные парадигмы (концепции) ряда смежных наук, развитие которых в исторических условиях не было синхронным, так и лексику моделей специальной помощи людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которые сложились в истории специальной педагогики.

В последующих разделах этой книги мы рассмотрим эти основные понятия и термины, детально раскроем их смысл и контекстное развитие. В данном подразделе остановимся на титульном названии рассматриваемой отрасли педагогики, так как оно выражает главную, сущностную ее характеристику, дает представление об определяющей концептуальной основе.

Интересующая нас сфера педагогической действительности помимо термина «специальная педагогика» в отечественной научной литературе и в педагогической практике обозначается и другими терминами, такими, как «дефектология», «коррекционная педагогика», «лечебная педагогика», «реабилитационная педагогика». Несмотря на то что все они используются в системе педагогической помощи людям с особыми образовательными потребностями, эти термины не являются синонимами, так как в основе каждого лежат различные концептуальные подходы, которые не всегда соотносятся с гуманистической парадигмой современной педагогики и образования. Для их разграничения охарактеризуем каждый из них.

Исторически более ранним, донаучным обозначением сущности проблемы было определение *каритативная модель помощи*, основанием которой служила христианская деятельная забота о больных и немощных. В некоторых религиях она была способом

послушания, служения Богу, наполняя для верующих смыслом благотворительную деятельность, способствуя их освобождению от чувства вины перед нуждающимися в помощи и давая возможность проявить христианскую любовь и милосердие.

Именно это породило такие понятия, как «убогий», «уход», «призрение», «приют», «благотворительность». Вместе с тем собственно педагогическая помощь не была в этой модели приоритетной. Обучение в условиях каритативной модели (в основном обучение речи и грамоте) рассматривалось только как средство приобщения опекаемого к служению Богу. Уход, лечение, облегчение страданий, повседневная забота для поддержания существования беспомощного человека — вот основные приоритеты каритативной модели. Поэтому о какой-либо особой педагогике речь не шла.

Каритативная концепция помощи стала источником *патернализма* — покровительственного отношения государства и общества к людям с ограниченными возможностями.

Лечебная педагогика. Научные знания, важные для развития специальной педагогики, постепенно накапливались в длительном процессе изучения сущности и особенностей проявления физических и психических дефектов развития человека (анатомия, физиология, патология и лечение) и основанной на этом знании практики обучения и воспитания детей, имеющих различные физические или психические недостатки.

Потребность в выделении в структуре педагогики самостоятельной отрасли научного знания, исследующей возможности педагогической помощи детям, проблемы психофизического развития которых не разрешимы медицинскими способами, созрела уже к середине XIX в. В это время впервые появляется термин **«лечебная педагогика»**, авторство которого принадлежит двум венским педагогам — Иоганну Даниелю Георгенсу и Генриху Марианусу Дейнхарду. В г. Бадене, под Веной, они организовали «Лечебно-воспитательное учреждение для умственно отсталых и беспризорных детей». В двухтомном труде «Лечебная педагогика с особым рассмотрением идиотии и учреждений для идиотов» — том 1: «Введение и обоснование общей лечебно-педагогической науки» (1861), где впервые и употреблен этот термин, и том 2: «Об идиотии и о воспитании идиотов в отношении к прочим областям лечебной педагогики и к здоровому воспитанию» (1863) — была представлена концепция лечебной педагогики, признанная авторами научной отраслью общей педагогики, для которой знания из области медицины имеют большое значение. Критикуя современную им педагогику за то, что она не уделяет внимания обучению детей с нарушениями в развитии и не привлекает для этого медицинские знания, венские педагоги рассматривали лечебную педагогику как «лечебно-педагогическую систему», предлагающую

усовершенствованное, основанное на междисциплинарных связях (педагогика и медицина) педагогическое знание, учитывающее потребности помощи детям, модифицирующее традиционное воспитание, обучение и учение.

В дальнейшем термин «лечебная педагогика» широко распространился в немецкоязычных странах Европы. Так был заложен фундамент междисциплинарности специальной педагогики.

Развитие междисциплинарной связи «педагогика — медицина» способствовало оформлению и распространению в проблемном поле педагогики *медицинской (клинической) концепции помощи детям*, имеющим психофизические дефекты. Эта концепция заняла доминирующее положение в специальной педагогике на многие десятилетия. Как научная точка зрения она реализовалась в виде наиболее распространенной *медицинской модели педагогической помощи*, смыслом которой являлось лечение дефекта и его последствий.

Эта модель оказала самое значительное влияние на образование понятийного аппарата специальной педагогики, на ее теоретические основы в целом, на формирование образа человека с ограниченными возможностями в массовом сознании, на стратегию деятельности педагога. Она стала первой научной моделью помощи в специальной педагогике, реально оформившись в середине XIX в. и вобрав в себя почти все от популярной тогда в медицине стратегии борьбы с инфекционными заболеваниями. (Как известно, XIX век — это время первых побед медицины над инфекциями, эпидемиями многих заболеваний, время значительного повышения авторитета практической медицины. Эффективная медицинская стратегия была взята на вооружение и педагогами.)

Согласно медицинской модели, больной является своеобразным полем сражения врача с возбудителем болезни. При этом он сам по себе как человек, как личность был для медицины неинтересен. Для нее существовал лишь предмет медицинского вмешательства — возбудитель болезни, сама болезнь и пораженный ею орган (система) организма или человек как биологическая система. Врач не становился для больного партнером в ситуации преодоления болезни — он держал дистанцию, выражавшуюся в авторитарном или снисходительно-покровительственном (патерналистском) отношении к пациенту.

Эта модель взаимоотношений «врач — больной» закрепились, и в дальнейшем для многих случаев стала нормой. Применительно к медицине такая модель, возможно, и оправданна, ибо медицина имеет дело с человеком как биологическим существом, здоровьем, а иногда и жизнь которого подвергаются опасности (в ряде случаев смертельной). «Война» с болезнью предполагает «военные действия», для которых характерны технократический (инструментально-аппаратный) подход к диагностике, авторитар-

ность, быстрота и жесткость принимаемых решений по отношению к биологической субстанции человека.

Специальная (тогда еще лечебная) педагогика, имея дело с человеком — существом социальным, личностью, некритично переняла эту модель взаимоотношений, что особенно проявлялось в диагностике, в отношениях с детьми, имеющими физические или психические нарушения, и с их родственниками, упуская при этом человека как личность, как социальное существо.

Медицинские термины «больной», «больные дети», «дефективные дети», «страдающие олигофренией» были привнесены из медицины в специальную педагогику, широко употреблялись в научной и педагогической среде, отражая «медицинизацию» педагогики, и применялись даже к тем детям, которые, строго говоря, не были больными и не испытывали физических страданий (например, глухие, слепые, дети с умственной отсталостью и др.).

Ребенок с ограниченными возможностями жизнедеятельности, говоря образно, стал полем сражения педагога-дефектолога с дефектом. Борьба с болезнью, с инфекцией и «борьба с дефектом», «коррекция дефекта» — выражения, которые широко употреблялись на протяжении прошедшего столетия. Процесс специального образования ребенка зачастую также превращался лишь в «процесс коррекции» и оставался «врачебной тайной» для его родителей.

В России термином «лечебная педагогика» пользовались не только врачи-психиатры (И. В. Маляревский, А. С. Грибоедов, В. П. Кащенко, Г. И. Россолимо), занимавшиеся на рубеже XIX и XX вв. лечением и обучением детей с отклонениями в психическом развитии. Он стал общеупотребительным научным понятием, широко использовавшимся зарубежными педагогами и психологами. С начала XX в. этот термин уже все больше относился к педагогике детей с нарушением интеллекта, особенно за рубежом, в частности в Германии (применительно к олигофренопедагогике он встречается и у В. П. Кащенко). Р. Штайнер свои лекции для педагогов-дефектологов (1924) также именует лекциями по лечебной педагогике.

В антропософской (штайнеровской) педагогике это название было подкреплено при развитии идей Р. Штайнера К. Кёнигом и его единомышленниками, и сохранилось вплоть до 40-х гг. XX в.

Вместе с тем рассматриваемая отрасль педагогики, особенно со второй половины XX в., когда наметился переход познавательного интереса от дефектов и болезней к социальной ситуации человека, все чаще стала обозначаться как **специальная педагогика**.

В настоящее время в России термин «лечебная педагогика» имеет ограниченное применение: его используют представители антро-

пософского направления, занимающегося проблемами детей при нарушениях интеллектуального развития, отягощенных множественными расстройствами. В некоторых странах в силу исторических традиций продолжают пользоваться термином «лечебная педагогика». Иногда его употребляют параллельно с термином «специальная педагогика» для обозначения сферы педагогики людей с нарушениями интеллекта (чаще в немецкоязычных странах Европы).

Дефектология. Термин «дефектология» имеет отечественное происхождение: по некоторым данным, его автором был В. П. Кашенко. В 1910 г. вышла его брошюра «Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение», а затем, в 1912 г., под его редакцией и с его участием сборник «Дефективные дети и школа». Собственно медицинские термины «дефект», «дефективность», «дефективный ребенок» и даже «дефективное детство» достаточно часто включались в педагогический лексикон. Они не получили международного признания и употреблялись только в Советском Союзе и бывшей Югославии, создававшей собственную систему специального образования, близкую к советской модели.

Дефектология буквально означает «учение о дефектах». С конца 20-х гг. XX в. этот термин завоевал прочное место в понятийном аппарате отечественной специальной педагогики.

Его появление и закрепление были обусловлены определенными событиями в истории отечественной педагогики. Становление и научное оформление российской специальной педагогики пришлось на тот исторический период, когда общая педагогика переживала бурное развитие *педологии* (неполных первых три десятилетия XX в.)¹. Входя в структуру педагогического знания и педагогической практики, советская специальная педагогика не могла не оказаться под влиянием этого процесса. Заслуга педологии видится нам в том, что она обогатила педагогику системным видением развивающейся личности ребенка, предусматривающим всестороннее изучение растущего человека в физиологическом, психологическом и социальном аспектах и учет этих особенностей в учебно-воспитательном процессе.

Эти концептуальные принципы были положены и в основание зарождающейся в стране новой научно-практической отрасли — дефектологии, в структуре которой пока еще недифференцированно развивались начала специальной психологии, патофизиологии детского развития, социальной педагогики специального образования и собственно специальной педагогики.

Педология и дефектология были связаны не только концептуальной общностью, но и складывающейся образовательной прак-

¹ См.: Назарова Н. М., Пенин Г. Н. История специальной педагогики // Специальная педагогика: в 3 т. / под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2007. — Т. 1.

тикой, общим вниманием к ним выдающихся ученых того времени, которым принадлежит значительный вклад в развитие и психологии, и педологии, и дефектологии, — Л. С. Выготского, В. П. Кащенко, Н. М. Лаговского, Ф. А. Рау, Г. Я. Трошина и многих других. Характерное для этого периода изучение особенностей первичных дефектов, их влияния на возникновение и развитие вторичных дефектов, исследование вторичных дефектов и путей их коррекции и компенсации определяли правомерность применения термина «дефектология» к рассматриваемой отрасли педагогической науки и практики.

К середине XX в. зарубежная педагогика благополучно «переболела» педологией, от которой у нее остался системный подход к обучаемому (психология, физиология, социокультурный контекст). В СССР, напротив, с 1936 г. после известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов» педология и все связанное с ней были отвергнуты и уничтожены (педологическая специальность, учебники и научные работы; репрессированы выдающиеся ученые; труды, например, Л. С. Выготского, были запрещены почти на 30 лет).

Дефектология была отделена от педологии, но в отличие от последней ее проблемное поле осталось почти не затронутым репрессиями. На протяжении более полувека в структуре дефектологии, по идеологическим соображениям практически закрытой сферы, продолжали свое становление те самостоятельные области знания, развитие которых было приостановлено в соответствующих научных отраслях, — специальная психология, психодиагностика, социальная педагогика, профориентация, генетика человека и др.

Однако, как и педология, дефектология не могла стать самостоятельной научной дисциплиной, не имея четко обозначенного собственного предмета научного исследования. Существует мнение, что предметом дефектологии является ребенок с нарушением в развитии. Но ведь и другие науки вполне могут претендовать на этот интересный для них предмет исследования, например, детская патофизиология, педиатрия. Неизбежный переход к развитию самостоятельных отраслей психологического (специальная психология), педагогического (специальная педагогика) и клинического (детская и возрастная патофизиология, невропатология, психопатология и др.) знания, состоявшийся в 90-е гг. XX в., был закономерным, с точки зрения развития науки, процессом. Возможно, в будущем, на новом витке познания человека и общества, появятся предпосылки для возникновения качественно иного интегрированного знания в рассматриваемой сфере.

Заслуга дефектологии как комплекса областей научного знания, находившихся в зоне идеологического риска, состояла в том,

что она смогла защитить и сохранить в своей структуре как смежные с ней или входящие в нее многие направления, начавшие свое развитие в педагогике и психологии в 20—30-х гг. XX в. Большую роль в сохранении и развитии этих направлений сыграли в разные годы руководители Научно-исследовательского института дефектологии АПН СССР, такие, как И. И. Данюшевский, А. И. Дьячков, Т. А. Власова.

В 70-х гг. XX в. *дефектология* определялась отечественными учеными как «...наука о психофизических особенностях развития детей с физическими и психическими недостатками (глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, умственно отсталых, логопатов, с нарушением движений и др.), закономерностях их воспитания, образования и обучения»¹.

Одновременно с термином «дефектология» как в научно-исследовательской области, так и в образовательной практике широко использовались термины «специальная педагогика», «специальная школа» (научная специальность «Специальная педагогика», «специальные учебно-воспитательные учреждения»).

Развитие психологии постепенно привносит в специальную педагогику психологические понятия и термины, которые часто по своей сути тоже являются «диагностными», например «дети с временной задержкой психического развития» (ЗПР). При отсутствии собственно педагогических названий того или иного педагогического феномена медицинские и психологические термины «приживались» в понятийном поле специальной педагогики; для работающих в ней педагогов утрачивался чуждый для них диагностный и вместе с тем негативный в социокультурном контексте смысл.

На рубеже 80—90-х гг. XX в. изменения в социально-политической жизни страны — гуманизация и демократизация образования, доступность зарубежной информации, вхождение в мировое образовательное пространство, накопление научных знаний в различных отраслях специальной педагогики — сделали очевидным то, что сущностный смысл термина «дефектология» не отвечает реалиям нового времени. Оказалось, что дефекты и болезни человека и их последствия в виде нарушений или отклонений в физическом и психическом развитии в основном изучены и на первое место выступил собственно педагогический познавательный интерес: науке и практике следовало переключиться на личностную и социальную ситуацию человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности.

Из «учения о дефектах» начала XX в. к концу столетия дефектология фактически стала самостоятельной отраслью педагогического знания, опирающейся на ряд смежных

¹ Дефектологический словарь. — М., 1970. — С. 87.

научных отраслей, и в первую очередь на специальную психологию, патофизиологию и социально-педагогические науки, которые к этому времени также превратились в самостоятельные научные области. Обретение каждым из указанных направлений собственного предмета исследования и существенное развитие их научного содержания в рамках этого предмета предопределили их дальнейшее самостоятельное развитие. Так, специальная психология обрела свое место в структуре психологической науки, не разрывая при этом теснейших связей со специальной педагогикой, с одной стороны, и возрастной патофизиологией — с другой.

Развитие с начала 90-х гг. XX в. контактов с мировым научным сообществом и зарубежной педагогической практикой со всей очевидностью показало также «диагностую» в контексте мировой гуманистической парадигмы образования сущность термина «дефектология», его неприемлемость и негативное к нему отношение в международном профессиональном сообществе. Поэтому переход от дефектологии к педагогике стал для России этого периода явлением закономерным.

Реабилитационная педагогика. С развитием социальной философии, социологии, социальной педагогики клиническая концепция помощи людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности приобрела более современный вид, реализуясь со второй половины XX в. в *реабилитационной модели*, основной смысл которой — вернуть человека с ограниченными возможностями в мир труда, деятельности, т. е. реабилитировать его, сделать «вновь функционирующим», «починив», «исправив», «откорректировав» его функции, приблизив их к тем стандартам и социальным ожиданиям, которые заданы обществом.

Термин «реабилитация» уже использовался, начиная с 60-х гг. XX в., как за рубежом, так и в СССР, однако применялся он не в педагогической, а в медицинской, социально-педагогической и социально-правовой сферах (последняя имела особое значение для СССР, где в этот период шла массовая социально-правовая реабилитация людей, пострадавших в годы сталинских репрессий).

В настоящее время этот термин, используемый по отношению к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности, объединяет весь комплекс медицинских, психологических и социально-правовых мер, которые обеспечивают им в максимально достижимой степени возвращение к принятому для всех образу жизни, помогают их социальному включению. В то же время зарубежные и отечественные специалисты признают его неудовлетворительным по отношению к системе детского образования — ранней педагогической помощи, дошкольной и школьной системе специального образования. Специальное воспитание, развитие и обучение детей с особыми образовательными потребностями — это процесс первичного формирования и развития в специально

созданных условиях тех или иных компетенций, которых у них ранее не было (которые они не теряли!), т. е. это, скорее, *абилитация*, а не реабилитация (от лат. *habilis* — то, чем легко владеть; быть способным к чему-либо).

В контексте реабилитационной модели естественным выглядит и термин «*коррекционная педагогика*».

Уже в 20—30-х гг. XX в. отечественные медики — невропатологи, психиатры (В. П. Кашенко, Г. В. Мурашов) пользовались выражением «педагогическая коррекция». Зарождающаяся в то время отечественная дефектология различала три основные категории детей — физически дефективных, умственно дефективных и морально дефективных. Если под физически дефективными имелись в виду такие категории детей, как глухие, слепые, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, а под умственно дефективными — дети с умственной отсталостью, то к морально дефективным причисляли детей «нервных», «исключительных по характеру» (терминология В. П. Кашенко), т. е. тех, кого сегодня мы относим к категориям детей с временными образовательными и социально-адаптационными затруднениями, а также социально и педагогически запущенных.

Термин «педагогическая коррекция» сам В. П. Кашенко раскрывает так: «*исправление недостатков характера у детей и подростков*» (выделено нами. — *Н. Н.*). В книге с аналогичным названием, написанной в 30-х гг. XX в., В. П. Кашенко подчеркивает: «Что касается детей, исключительных по характеру, то они сравнительно легко *выравниваются* и возвращаются в нормальную школу, а потом сравнительно *быстро приспособливаются к социальной жизни*» (выделено нами. — *Н. Н.*)¹.

Таким образом, педагогическая коррекция имела целью социальную реабилитацию.

В сборнике «Проблемы изучения и воспитания ребенка» (1926) Кашенко писал, что вопрос о социальных условиях развития ребенка, вне всякого сомнения, самый существенный.

Социальная доминанта, развиваемая В. П. Кашенко и его единомышленниками, широко представленная в педологии, противоречила политико-идеологическим установкам, сложившимся в стране во второй половине 30-х гг. Проблема «исключительных детей с трудным характером» в отечественной педагогике была закрыта почти на 50 лет.

В 80-х гг. XX в. массовая общеобразовательная школа вынуждена была вновь обратиться к вопросу о «трудных» детях и необходимости педагогической коррекции проявлений школьной и социальной дезадаптации. Актуальность этих проблем резко возросла в

¹ Кашенко В. П. Исправление недостатков характера у детей и подростков. — М., 1992. — С. 180.

связи с происходящими социально-политическими переменами в жизни страны. Это направление благодаря растущему научному интересу к нему и серии целенаправленных научно-педагогических исследований приобрело достаточно самостоятельное положение, получив название *коррекционная педагогика* (Кумарина Г. Ф., 1989).

В начале 90-х гг. в системе массовой общеобразовательной школы для детей с признаками школьной и социальной дезадаптации создаются классы, предназначенные для *выравнивания* (по В. П. Кашенко), *компенсирующего обучения и педагогической поддержки*.

Отражением перехода российской системы специальной педагогической помощи детям с ограниченными возможностями жизнедеятельности от медицинской к реабилитационной модели можно считать неконвенциональную (без обсуждения в научном сообществе), по сути директивную, замену в начале 90-х гг. XX в. устаревшего термина «дефектология» термином «коррекционная педагогика». Тем самым две разные предметные области — образование детей с временными затруднениями в обучении и в школьной адаптации и специальное образование детей с неустранимыми психофизическими нарушениями — были обозначены одним термином (что по сути ставило знак равенства между ними).

Возникшая терминологическая путаница сделала актуальной необходимость для специальной педагогики задуматься над адекватностью собственной теоретико-методологической основы, отраженной в новом названии, в образовательной ситуации, в ее гуманистической парадигме.

Использовавшееся в течение многих десятилетий прилагательное-определение *дефектологический*, в сущностный смысл которого была заложена психолого-педагогическая парадигма, оказалось вытеснено словом *коррекционный*. Глубина реального смысла, заключенного в устаревшем термине *дефектологический* (здесь мы наблюдаем новое знание в старой терминологической оболочке), была свернута до простого медицинского «исправление» (коррекция) — *коррекционный*. Появившееся вследствие этого расширительное использование термина «коррекция» сущностно сузило и примитивизировало проблемное поле специальной педагогики, а в ряде случаев привело к терминологическим нелепостям, таким как, например, «коррекционная диагностика», «коррекционная психология», «коррекционные (исправительные?) учреждения» и даже «коррекционные дети» и «коррекционные (исправительные/ляющие) педагоги».

Термин «коррекционная педагогика» как замена термина «специальная педагогика» исходит из наличия недостатка, физической или психической дефицитарности, а не из тех потенциальных возможностей, которые у ребенка имеются (если требуется коррекция, значит, есть дефект). Для коррекционной педагогики

во главу угла ставится единственный вариант развития ребенка — исправление, коррекция в уже существующей, запущенной, трудной педагогической ситуации. Возможность упреждающего предотвращения развития вторичных нарушений с помощью заранее созданных специальных образовательных условий, по сущностному смыслу данного термина, ею не предусматривается.

В современном зарубежном образовательном пространстве термин «коррекционная педагогика» не используется для обозначения области теории и практики образования людей с особыми образовательными потребностями. Им пользуются лишь в контексте их социальной реабилитации в системе пенитенциарных учреждений («коррекционная педагогика», «пенитенциарная педагогика», «исправительная педагогика»).

Правомерность употребления термина «коррекция» для обозначения процесса и управления асоциальных поведенческих проявлений человека сомнений не вызывает. Однако его приложение к только начинающему жить и обучающемуся этому растущему человеку, ребенку, еще не имеющему на начальном этапе возникновения проблемы, кроме первичного физического или психического дефекта, никаких вторичных отклонений, не соотнобразуется с современной гуманистической детерминантой образования.

В то же время общая педагогика в России правомерно обозначает термином «коррекционная педагогика» новую сферу своей деятельности, где требуется коррекция неблагоприятной среды и образовательных условий, в которых ребенок без значительных физических и психических нарушений ощущает дискомфорт, нуждаясь в психолого-педагогической помощи и поддержке.

Специальная педагогика. Специальная педагогика исходит не из наличия дефекта, отставания, дефицитарности в развитии человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, а из тех позитивных потенциальных возможностей, которыми он обладает и которые в специальных условиях на индивидуальном образовательном маршруте могут быть реализованы. Поэтому термин «коррекция» как выражение сущности педагогической парадигмы специального образования и как концептуальное основание специальной педагогики не только слишком узок, но и в современных условиях лишен смысла, как возврат к медицинской концепции, и может рассматриваться лишь как относящийся либо к отдельным технологическим компонентам специальной педагогической помощи, либо к среде, окружающей человека с ограниченными возможностями.

Нравственная, гуманитарная обязанность общества состоит в том, чтобы предложить такому человеку *сопровождение и помощь* (медицинскую, социальную, педагогическую, психологическую), но никак *не коррекцию*. Психология и медицина, кстати, в соци-

альном контексте предпочитают использовать в широком смысле выражения «медицинская помощь», «психологическая помощь» вместо «психологическая коррекция», «медицинская коррекция». И применительно к человеку, к личности в целом речь может идти только о **педагогической помощи, о специальных образовательных услугах**, которые сам человек или родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности могут, выбирая, принимать или не принимать.

В СССР уже в 30-х гг. XX в. наряду с термином «дефектология» широко использовался термин «специальная школа», а в 50-х и особенно 60-х гг. XX в., с накоплением специального педагогического знания, стал все больше привлекаться термин «специальная педагогика». Со второй половины XX в. специальная педагогика была определена как «наука о воспитании и обучении аномальных детей» и включена в перечень научных специальностей вузов.

Современная специальная педагогика, развивая и уточняя свою теорию, учитывает все представленные концепции и модели, в том числе и социокультурную, принимает во внимание их понятийный аппарат и формирует **интегральную концепцию**, вобравшую в себя положительные стороны указанных подходов и реализуемых на их основе моделей. При этом, относя себя к сфере педагогики, специальная педагогика стремится к постепенному уточнению и совершенствованию своего понятийно-терминологического аппарата, в котором отдается приоритет как *педагогическим*, так и *социально и гуманистически детерминированным* обозначениям.

В международной педагогической теории и практике общепонятными и широко распространенными являются понятия «специальная педагогика» и «специальное образование»: в английском языке — «special education», во французском — «education speciale», в испанском — «pedagogia especial, educacion especial», в немецком — «Sonderpädagogik».

Понятие «специальная педагогика» почти в течение ста лет используется как общепонятный международный педагогический термин, так как соотносится с современными гуманистическими ориентирами мировой системы образования: корректностью по отношению к обучающимся, воспитанникам и их близким, отсутствию унижающего человека ярлыка. Современный английский корень названия — *special* (особый, индивидуальный) подчеркивает индивидуальную, личностную ориентированность этой области педагогики, ее способность решать сложные индивидуальные образовательные проблемы конкретного человека.

В отличие от европейских стран в США понятие «special education» охватывает проблемы образования всех детей, отличающихся от общепринятой нормы, в том числе и одаренных. Одна-

ко большинство ученых и практиков (в первую очередь в европейских странах) понимают под специальной педагогикой, специальным образованием только сферу образования людей, отягощенных тем или иным нарушением психофизического развития.

Действительно, педагогика одаренных детей — довольно узкая сфера, рассчитанная на педагогическую помощь детям определенной категории лишь в ограниченный период. В дальнейшем проблема одаренного ребенка перерастает в проблему формирования личности профессионала, мастера, ученого и т.п.

Специальная педагогика охватывает весь жизненный цикл человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности, у которого спектр образовательных проблем неизмеримо шире, чем у человека одаренного.

Являясь составной частью общей педагогики, специальная педагогика пользуется большинством общепедагогических терминов. В то же время она обладает собственным понятийным аппаратом, своей терминологией, которые отражают ее специфику как научной дисциплины. Круг понятий и соответственно терминов специальной педагогики широк. Существует группа понятий, обозначающих тех, кому адресована специальная педагогика; разработан понятийный аппарат ее целей и задач, принципов, методов, средств организации процесса специального образования, системы специальных образовательных технологий.

Множество понятий специальной педагогики как научной системы, организуя имеющиеся знания, представляет собой подвижное, развивающееся единство. Педагогическая действительность каждого исторического периода, каждой эпохи добавляла свои понятия, под влиянием развития других наук (медицины, философии, культурологии, психологии, социологии др.) заменяла устаревшие новыми, формируя и формулируя основу теории специальной педагогики. Этот процесс не был плавным, не всегда новый этап совпадал со своевременным уточнением и обогащением актуальной терминологии, некоторые термины и обозначения со временем переставали отражать всю совокупность научно-го и практического знания в этой области педагогики.

Развитие научного знания в течение определенного периода нередко сопровождается тем, что новое знание какое-то время пребывает в оболочке старых понятий, приспособленной только для объяснения прошлого опыта. Такая оболочка может оказаться слишком ограниченной, чтобы включить в себя обретенный опыт. Изменение или смещение методологических установок, смена научных концепций усиливают неоднозначность и неопределенность толкования научных понятий, подчас исчезает корректность в обращении с терминами.

В настоящее время педагогическая терминология в области специального образования переживает именно такой период: проис-

ходит медленная смена концепций в педагогическом сознании, клиническая парадигма (медицинская) уступает место парадигме интегративной, социально и личностно ориентированной, формирование которой сопряжено с большими трудностями социально-экономического и культурно-исторического порядка.

Многие из смежных со специальной педагогикой отраслей знания — медицина, психология, педагогика, правоведение, социальная защита и др. — уже располагают устоявшимся понятийно-терминологическим аппаратом, которым пользуются в общении между собой специалисты данной отрасли (врачи, психологи, социальные работники, школьные администраторы).

Известно, что каждая научная область обозначает один и тот же объект или явление своим термином. Перенос термина одной научной сферы в терминологический аппарат другой (в специальную педагогику, например) даже при обозначении одного и того же объекта нередко приводит к тому, что в ином контексте этот термин теряет свой информационный, сущностный смысл, значимый для научной сферы, в которую он перенесен. Например, какую позитивную смысловую информацию для специальной педагогики несет термин «инвалид»? Только ту, что обозначает «ни на что не способного человека».

Одного и того же ребенка три специалиста из разных предметных областей могут охарактеризовать по-разному, и каждая характеристика будет удовлетворительна только в рамках своей области. Клиницист, например, скажет, что у ребенка *минимальная мозговая дисфункция*; психолог обозначит его состояние как *задержку психического развития*; педагог охарактеризует такого ребенка как *имеющего трудности в обучении*; школьный администратор назовет его *отстающим, неуспевающим*. Если клиницист при постановке диагноза воспользуется терминами «ребенок с трудностями в обучении», «отстающий», то для построения возможной медицинской помощи подобный диагноз не имеет смысла: в нем отсутствует медицинский контекст. Так же и педагог, называя ребенка «учеником с ЗПР» (или «дефективным», «аномальным», «больным»), пользуется «чужой» (и чуждой для специальной педагогики) терминологией. Не располагая собственным профессиональным языком, он не может выразить в этом названии своей, педагогической предметной области, и, следовательно, используемые им обозначения не могут послужить отправной точкой для построения программы педагогической помощи.

Сегодня специалисты проводят научный анализ того понятийно-терминологического наследия, которым обладает специальная педагогика. Они определяют соответствие понятийно-терминологического аппарата тем современным концептуальным основаниям, на которых эта отрасль педагогического знания будет развиваться в XXI в.; ищут пути преодоления существующего барьера

между отечественным понятийным языком и понятийным языком мирового педагогического сообщества, учитывая факт включения России в международные интеграционные процессы в области образования; проводят работу по упорядочению понятийно-терминологического словаря специальной педагогики. Путь к такому упорядочению лежит через осмысление того, что:

- ряд используемых понятий постепенно перестает вмещать новый опыт, неизбежно накапливающийся с развитием специальной педагогики и смежных отраслей знания; требуется смена терминов на основе обсуждения и договоренности в научном сообществе;

- новые факты и явления могут приходить в специальную педагогику с теми обозначениями, которые они уже получили в других, смежных со специальной педагогией, отраслях знания;

- задачей специальной педагогики является в этом случае нахождение собственных педагогических терминов, которые отражали бы специфическую *образовательную сущность* данного объекта или явления;

- в связи с этим можно говорить об объективности существования параллельной терминологии в специальной педагогике и в смежных с ней предметных областях (например, приведенная выше характеристика одного и того же ребенка специалистами разных предметных областей);

- употребление термина должно соответствовать проблемно-предметному контексту, т.е. той проблеме, которая обсуждается, — правовой, медицинской, социальной, педагогической, психологической и др. — и той предметной сфере, к которой она относится, — медицине, специальной педагогике, специальной психологии, праву, социальному обеспечению и др.

Итак, понятийно-терминологический аппарат рассматриваемой нами отрасли педагогики находится в постоянном развитии, которое ускоряется в связи с происходящими значительными социально-экономическими и социокультурными изменениями в обществе. Обусловленная ими смена концепций помощи людям с ограниченными возможностями влечет за собой изменения в понятийном аппарате, в терминологии, вызывая ее многообразие: лечебная педагогика, дефектология, специальная педагогика, коррекционная педагогика, ортопедагогика, реабилитационная педагогика. Так как каждый из представленных терминов не обладает достаточной полнотой и универсальностью, авторы данного пособия избрали термин «специальная педагогика».

Термин «специальная педагогика» — принятый в международном и отечественном научном сообществе, социально нейтральный научный термин, который в современной педагогической интерпретации означает сферу педагогической тео-

рии и практики, решающую индивидуальные, сложные, нестандартные педагогические задачи социализации и самореализации человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности и социальной активности.

Современная зарубежная специальная педагогика в большинстве развитых стран мира отличается гуманным, корректным и тактичным профессионально-педагогическим словарем, особенно в той его части, которая используется в социальном, юридическом, педагогическом, философском контекстах. Сохраняется и некоторая часть исконно медицинской, «диагностной» терминологии, но она чаще всего употребляется в более узком, профессиональном кругу и не является языком общения специалистов с воспитанниками, учащимися, взрослыми с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, а также с родственниками этих людей, с общественностью, не выступает в средствах массовой информации.

В специальной педагогике, пока преимущественно в зарубежной, принято опираться на международную классификацию понятий, связанных с нарушениями, отклонениями в развитии человека, разрабатываемую Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), которая занимается этим вопросом с 1957 г., постоянно совершенствуя терминологию. Так, в 1980 г. ВОЗ выдвинула три категории понятий: «*impairment*», «*disability*», «*handikap*», которые Комиссия Европейского Союза, после многочисленных попыток перевода и адаптации в различных странах, в 1992 г. предложила трактовать следующим образом.

Impairment — дефект, потеря физической субстанции или необратимое изменение в психологической, физиологической или анатомической структуре или функции.

Disability — помеха, ограничение, возникшее вследствие нарушения, которое приводит к частичному или полному сокращению обычных умений или навыков человека.

Handikap — социальное ограничение индивидуума, являющееся следствием нарушения, которое не позволяет или ограничивает возможность принятия им адекватной данному возрасту и полу социальной роли в типовых социокультурных условиях.

Эти три категории могут быть соотнесены с тремя сферами — биологической (*impairment*), психической (*disability*) и социальной (*handikap*) — и означают соответственно *дефект*, *снижение способности* и *ограничение возможности*.

В 1997 г. ВОЗ разработала обновленную классификацию понятий, которая была социально детерминирована в большей степени. В ней присутствуют такие категории, как *impairment*, *activity*, *participation*. (Дефектологическая ориентация была заменена ориентацией на социальную активность.)

Новое видение проблемы открывает психолого-социальную направленность и в терминологии специальной педагогики, и в подходах к решению ее традиционных проблем. *Равные возможности, самоопределение, участие во всех сферах социальной жизни* — вот цели, которые ставит перед собой современная специальная педагогика, принявшая данную классификацию и терминологию. Следовательно, речь не идет о дефицитности той или иной личности, смысловым образом отраженной в негативной, принижающей достоинство человека терминологии, а о потенциальных возможностях человека, которые могут быть развиты при определенных условиях.

Новая классификация ВОЗ трактует выделенные категории следующим образом.

Impairment (funktion and structure) — дефект — понятие, включающее органические дефекты и функциональные нарушения, относящиеся к кругу медицинских дисциплин анатомии и физиологии (патоанатомия, патофизиология).

Activity (activity limitation) — активность, ее ограничение — акцентирует внимание на степени возможности для человека, имеющего нарушение или нарушения, вести самостоятельную, независимую жизнь; мера личностной самореализации; относится к сфере психолого-педагогических наук.

Participation (participation restriction) — возможности и ограничения участия — оценивает меру социальной включенности; показывает, как нарушения здоровья и жизнедеятельности влияют на участие человека в разных аспектах жизни общества; относится к сфере социальных наук.

Так как проблемным полем специальной педагогики является социализация растущего человека (формирующейся личности), то соответственно круг лиц, избравших для себя научную и практическую деятельность в данной сфере, должен пользоваться обобщенными социально-педагогическими, а не медицинскими обозначениями, отражающими возможности человека в социальном адаптировании и развитии, которые достигаются средствами образования. Поэтому складывающаяся в настоящее время терминология принимает во внимание не дефект или необходимость его коррекции, а индивидуальные возможности человека в образовательной и социальной активности, направленной на развитие и самореализацию.

Специальная педагогика пока не завершила разработку системы устойчивых общепринятых терминов, отражающих ее специфическую образовательную сущность. Несмотря на предложенную ВОЗ международную классификацию (1997—1999) с преобладающей социокультурной детерминантой, некоторые понятия, используемые в специальной педагогике, все еще далеки от корректности.

Так, в правовом поле и в сфере социальной защиты России принят термин «инвалид»; в последнее время в отечественных правовых документах встречается и термин «лицо с ограниченными возможностями здоровья». Как отмечает В. П. Петленко (1982), «в социологическом понимании *здоровье* (выделено нами. — Н. Н.) — это процесс сохранения и развития психических, биологических, физиологических функций человека, его оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальном сохранении продолжительности активной жизнедеятельности»¹. В этом контексте понятия «человек с ограниченными возможностями здоровья», «человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности» достаточно корректны при их использовании в правовой, социологической и, возможно, в образовательной среде. В сфере специальной педагогики пока еще часто употребляется медицински детерминированная терминология. Однако словосочетания «больные, аномальные (дети, лица), дети (лица) с патологией развития, с дефектом развития» и тому подобные все более становятся понятийным анахронизмом. Точно так же и термин «инвалид» («ни к чему не способный»), распространенный в сфере российского законодательства и социальной реабилитации, выглядит неадекватным и ущемляющим человеческое достоинство: общеизвестно, что среди людей, квалифицируемых как инвалиды, на самом деле крайне мало абсолютно недееспособных. Термин «инвалид» кроме открытого медицинского диагноза («недееспособен») несет в себе негативный социальный смысл. За рубежом он применяется исключительно к людям, имеющим тяжелые физические нарушения и, в основном, в узкопрофессиональном (медицинском) контексте.

В этом смысле европейские термины «лица (люди) с ограниченными возможностями жизнедеятельности», «лица (люди) с ограниченной трудоспособностью» представляются нам более корректными и отражающими сущность обозначаемого феномена.

Итак, очевидно, что используемые в педагогической и социальной сферах медицинские термины становятся все более неприемлемыми как диагностные, некорректные, ущемляющие достоинство взрослых, детей и их родителей, но также и не отражающие особых потребностей этих людей в образовании, особенностей и возможностей их социального адаптирования. Часто эти термины ограничивают проблемную область специальной педагогики периодом детского возраста («аномальные дети», «дети-инвалиды») и по своей сути в педагогическом контексте являются личностно-дискриминационными.

¹ Цит. по: Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2004. — С. 13.

Зарубежный опыт развития понятийно-терминологического аппарата специальной педагогики показывает, что более продуктивен в социально-педагогической сфере отказ от «диагностной» терминологии, с одной стороны, подчеркивающей психические и физические недостатки человека, а с другой — заимствованной в иных предметных областях и не раскрывающей нужд и потребностей людей рассматриваемой категории в сфере образования. Наиболее адекватным в этом смысле представляется термин, предложенный еще в конце 70-х гг. XX в. английскими специалистами: «дети (лица) с особыми образовательными потребностями».

Современная специальная педагогика исходит из того, что *недостаток, отклонение в развитии* появляется там и тогда, где и когда возникает несоответствие между возможностями данного человека (в том числе и ребенка) и общепринятыми социальными ожиданиями, школьно-образовательными нормативами успешности, установленными в обществе нормами поведения и общения, т. е. где происходит *ограничение социальных возможностей*. Поэтому специальная педагогика пользуется такими терминами, как *лица (люди) с ограниченными возможностями (жизнедеятельности)*, а применительно к обучающимся — *«лица (люди) с особыми образовательными потребностями»*, так как объективно существующее физическое или психическое ограничение возможностей участия человека с отклонениями в развитии в традиционном образовательном процессе вызывает у него особые потребности в специализированной педагогической помощи, позволяющей преодолевать эти ограничения и затруднения. В таком контексте недостаток, ограничение возможностей выступает как *переменная величина трудности педагогического воздействия, а не как неотъемлемая личностная характеристика человека*.

Рассмотренные различия в обозначениях одних и тех же явлений, объектов и субъектов педагогической действительности показывают, что в специальной педагогике и в специальном образовании единых терминов и их трактовок в ряде случаев пока еще нет, вряд ли они появятся в будущем, так как каждая профессиональная сфера предпочитает говорить на своем профессиональном языке. Наиболее ущемленной в этом смысле оказывается именно педагогическая область.

1.3. Объект, субъект, предмет, цель и задачи специальной педагогики

Объект научной направленности специальной педагогики — ***специальное образование*** людей с особыми образовательными потребностями как *социокультурный, педагогический феномен*.

Субъектом изучения и педагогической помощи, оказываемой в системе специального образования, является **человек с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности**, имеющий вследствие этого *особые образовательные потребности*.

Предмет специальной педагогики — **теория и практика специального образования**, что включает в себя изучение особенностей развития и обучения человека, имеющего ограничение возможностей жизнедеятельности, его становления и социализации как личности и использование этих знаний для нахождения наилучших путей, средств, условий, которые могли бы обеспечить коррекцию физических или психических недостатков, компенсацию деятельности нарушенных органов и систем организма и образование такого человека с целью его социальной адаптации и интеграции в общество, для создания ему возможности максимально независимой жизни. В этой связи Л. С. Выготский писал: «Если слепой или глухой ребенок достигает в развитии того же, что и нормальный, то дети с дефектом достигают этого иным способом, на ином пути, иными средствами, и для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка»¹, и далее: «...Именно для того, чтобы дефективный ребенок мог достичь того же, что и нормальный, следует применять совершенно особые средства»².

Имея с общей педагогикой единую конечную цель — достижение развивающейся личностью социализации и самореализации, специальная педагогика выделяет в ней значимый для человека с ограниченными возможностями сущностный смысл: максимально возможную самостоятельность и независимость в жизни как высокое качество социализации и предпосылки для самореализации.

Специальная педагогика обладает системой общих и более конкретных целей, без достижения которых невозможна ни социализация, ни самореализация такого человека. К числу первых относятся: коррекция вторичного и последующих недостатков, их компенсация педагогическими средствами; абилитация (применительно к младенческому и раннему возрасту) и реабилитация, прежде всего социальная и личностная. Но их достижение становится возможным тогда, когда реализованы конкретные цели обучения, воспитания и образования в целом — имеются положительные результаты в коррекции и компенсации вторичного недостатка. Например, для людей (детей) с нарушениями зрения — овладение специальными средствами чтения и письма, ориентировки в пространстве; для незлышащих — овладе-

¹ *Выготский Л. С.* Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1970. — Т. 5. — С. 12.

² Там же. — С. 31.

ние навыками восприятия устной речи по чтению с губ говорящего и с использованием остаточного слуха и т.д.

К специфическим целям можно отнести и компоненты личностной реабилитации — воспитание чувства собственного достоинства, преодоление чувства малоценности, маргинальности или завышенной самооценки, формирование адекватных форм социального поведения и некоторые другие.

Для достижения конкретных и специфических целей специальная педагогика ставит и решает множество задач:

- изучает педагогические закономерности развития личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности;

- выявляет коррекционные и компенсаторные возможности конкретного человека в соответствии со структурой нарушения и социально-личностными условиями его существования;

- определяет и обосновывает построение педагогических классификаций различных категорий людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности;

- исследует и устанавливает закономерности специального образования, реализует существующие педагогические системы образования людей с ограниченными возможностями, прогнозирует возникновение и утверждение новых педагогических систем;

- разрабатывает научные основы и принципы образования, его содержание, методы, технологии и организационные условия;

- создает и реализует образовательные коррекционно-педагогические, компенсационные и реабилитационные программы, соответствующие потребностям людей с ограниченными возможностями;

- изучает процессы социального и средового адаптирования, абилитации, реабилитации и интеграции людей с ограниченными возможностями и содействует их реализации на различных ступенях жизненного цикла;

- разрабатывает и реализует программы профессиональной подготовки, профконсультирования, профориентации, социально-трудовой адаптации людей с ограниченной трудоспособностью;

- взаимодействует с социальной педагогикой по всем проблемам, относящимся к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности и выходящим за рамки общепринятого социокультурного стандарта;

- исследует, создает и реализует педагогические средства и механизмы профилактики возникновения нарушений развития;

- совместно с общей педагогикой разрабатывает и проводит в жизнь концепцию интеграции в образовании и социокультурной сфере, осуществляет психолого-педагогическую подготовку родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности.

1.4. Систематика специальной педагогики и статистика специального образования

1.4.1. Классификации нарушений развития

Множественность вариаций нарушений у человека и их зависимость от целого ряда факторов затрудняют создание их универсальной классификации. Дефект, нарушение, недостаток развития могут возникнуть внезапно после несчастного случая, болезни, а могут развиваться и усиливаться на протяжении длительного времени, например в результате воздействия неблагоприятных факторов окружающей среды или как следствие продолжительного хронического заболевания. Ограничение может быть устранено (полностью или частично) медицинскими, психологическими и/или педагогическими средствами, а также принятием соответствующих мер социального характера, его проявления могут уменьшиться, или оно не рассматривается как недостаток в определенных социальных условиях.

В соответствии с многообразной спецификой предмета, при разных профессиональных подходах к данному вопросу и различных основаниях для систематики существуют и разные классификации. Наиболее распространенными основаниями, по общему признанию, являются следующие:

- причины нарушений;
- виды нарушений с последующей конкретизацией их характера;
- последствия, вызываемые нарушением (или нарушениями), для дальнейшей жизни человека (предложение английских специалистов; Варнок М., 1979).

Последняя педагогическая классификация основывается на учете характера особых образовательных потребностей людей (детей) с ограниченными возможностями и степени таких ограничений.

В современной педагогике в соответствии с исторически сложившейся системой образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями, а также с предметными областями специальной педагогики в основу классификации по традиции положены характер нарушения (недостатка) и степень его выраженности. Согласно действующей классификации различают следующие категории людей (детей) с ограниченными возможностями:

- глухие;
- слабослышащие;
- позднооглохшие;
- незрячие;
- слабовидящие;

- люди с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
- люди с нарушениями эмоционально-волевой сферы;
- люди с нарушением интеллекта;
- дети со стойкими образовательными затруднениями;
- люди с тяжелыми нарушениями речи;
- люди со сложными недостатками развития.

Существует и более обобщенная классификация, сложившаяся на основе группировки перечисленных нарушений в соответствии с их локализацией в той или иной системе организма. В соответствии с ней выделяются:

- телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболевания);
- сенсорные нарушения (слух, зрение);
- нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения).

Эта классификация важна для педагогики лишь как обобщенная организация всей совокупности нарушений развития. Для медицинской сферы она более значима, ибо имеет сопутствующие тонко дифференцированные дополнения.

В сфере социальной защиты, социально-трудового права важную роль приобретает классификация, обусловленная причинами возникновения нарушения (недостатка). Это связано с особенностями предоставления материальной и иной социальной помощи, компенсационных выплат и т.п. К причинам возникновения нарушения относятся:

- врожденное нарушение развития;
- несчастный случай, стихийное бедствие;
- производственная травма;
- профессиональное заболевание, приведшее к возникновению ограничения возможностей;
- дорожно-транспортное происшествие;
- участие в боевых действиях;
- последствия экологических преступлений;
- болезнь;
- прочие причины.

Классификация, указывающая причины нарушений, необходима и для педагогики, так как знание происхождения того или иного недостатка развития, в том числе его биологической, социальной или комплексной обусловленности, а также сроков и особенностей возникновения предоставляет педагогу необходимые исходные данные для планирования индивидуальной программы специальной педагогической помощи. Так, для ребенка, не слышащего от рождения, индивидуальная коррекционно-образовательная программа будет строиться с учетом того обстоятельства, что он никогда не слышал звуки окружающего мира, в

том числе и человеческую речь, при реальном понимании того, что речь у него не разовьется сама по себе, без специального обучения. Частичная потеря слуха после перенесенного ребенком инфекционного заболевания в дошкольном возрасте предполагает другое построение коррекционно-образовательной программы, имеющей иные задачи и педагогические технологии.

Для социальной сферы и для педагогики значима и классификация, ориентированная на последствия нарушений, которые оказывают влияние на всю дальнейшую жизнь человека, обуславливая потребности в специальном образовании, в реабилитации (медицинской, психологической, социальной, профессиональной), а нередко и в уходе, в обеспечении специальными техническими средствами, необходимыми для включения в социальную жизнь. Такая классификация содержит указания и на то, в каких сферах жизнедеятельности человека могут особенно сильно проявляться эти нарушения, — в семье, в процессе учебы, в общественной жизни, в профессиональной сфере.

Английские специалисты (Варнок М., 1979) разработали комплексную классификацию, в которой указаны не только нарушенные функции организма, но и степень их поражения. Это позволяет более тонко дифференцировать различные категории людей с ограниченными возможностями и точнее определять характер и объем особых образовательных и социальных потребностей для каждого конкретного индивидуума. Исходя из этой классификации, можно с большой долей вероятности определить социально и образовательно значимые потребности того или иного человека с ограниченными возможностями и соответственно направления специальной образовательной деятельности — ориентировку в окружающей физической и социальной среде, физическую независимость, подвижность, посильность и безопасность разных видов деятельности и соответственно сферы занятости, возможности социальной интеграции и социально-экономической независимости.

Своими частными, педагогически обоснованными классификациями, применительно к различным категориям людей с ограниченными возможностями, например с нарушениями слуха и зрения, с нарушенным интеллектом, с недостатками речи и другими, обладает каждая предметная область специальной педагогики.

1.4.2. Статистика специального образования

Международные общественные организации (ЮНЕСКО, ВОЗ) ведут систематическую работу по сбору статистических данных о частоте и видах нарушений развития. Большинство цивилизованных стран также располагает своими статистическими сведениями

ми, полученными в результате анализа, проведенного в соответствии с принятой в той или иной стране терминологией и классификационными признаками ограничения возможностей здоровья и жизнедеятельности.

Однако абсолютно точные и исчерпывающие мировые статистические данные отсутствуют, так как многие страны ориентируются на различные критерии выделения людей с ограниченными возможностями. Особенно сложен подобный учет в развивающихся странах, где специфические социокультурные условия и недостатки обеспечения медицинской и педагогической помощью не позволяют получать точные и адекватные (например, европейским критериям) сведения о количестве людей с ограниченными возможностями различных категорий.

Особенности статистических анализов зависят от уровня цивилизованности страны, от характерного для нее качества медицинской, социальной и педагогической помощи. Отмечено, что в странах с низким уровнем развития на первом месте в статистических материалах оказываются грубые органические нарушения, нарушения зрения и слуха. В странах, где планка образовательного уровня поднята высоко, одно из первых мест занимают сведения о специфических образовательных затруднениях (например, в Финляндии, Швеции, США, Германии и др.) — нарушениях речи, учебных затруднениях при чтении, письме, в математике. В развивающихся странах дети таких категорий практически не выделяются, так как преобладающая неграмотность детского населения не позволяет оценивать такие проблемы.

Тем не менее в настоящее время статистика располагает достаточно устойчивым процентным соотношением между различными категориями отклонений в развитии в пределах основных возрастных групп. Так, по степени распространенности в детской возрастной группе первое место по численности занимают дети с образовательными затруднениями (более 40 %); второе — с нарушением интеллекта (около 20 %), третье — с нарушениями речи (также около 20 %); остальные расстройства в совокупности составляют менее 20 %.

Для оценки распространенности самих недостатков физической или психической сферы человека также имеются относительно стабильные показатели, что позволяет опираться на статистические данные при определении направлений в социальной политике государства, в организации систем образования, здравоохранения, социальной защиты, в финансировании и планировании развития этих социальных сфер. Так, например, в мире (кроме Африки) на тысячу человек приходится трое слепых, а около 10 % населения испытывают проблемы со слухом. Среди 100 школьников в возрасте от 7 до 15 лет обнаруживаются 4—5 человек, имеющих нарушения интеллекта или испытывающих образова-

тельные затруднения. На каждые 800 рождений приходится рождение одного ребенка с синдромом Дауна.

В разных возрастных категориях процент тех или иных нарушений развития может увеличиваться или уменьшаться (это так называемая обусловленность возрастом, т. е. физиологическими закономерностями развития человека в разные возрастные периоды). Так, в возрастной группе людей после 50 лет заметно увеличивается число страдающих нарушением слуха.

В нашей стране также ведется статистический учет людей с ограниченными возможностями здоровья. Применительно к сфере образования он основывается на выявлении детей и подростков с потребностями в особых образовательных условиях. По дошкольному возрасту относительно полные статистические данные имеются только по линии здравоохранения, т. е. полученные на этапе диагностики. Сфера дошкольного образования располагает статистическими сведениями только о тех детях, которые посещают дошкольные образовательные учреждения.

Приведем некоторые статистические показатели Министерства образования и науки Российской Федерации.

В настоящее время около 2 млн проживающих в стране детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании. Из них статус инвалида имеют около 625 тыс. (возраст 0—17 лет). В это число входят более 419 тыс. дошкольников. Часть этих детей (63,6 %) находятся в дошкольных образовательных учреждениях вместе с обычными детьми. Около 448 тыс. детей школьного возраста учатся в 1969 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

В системе школьного специального образования Российской Федерации имеется 1376 школ для детей с нарушением интеллекта (179 210 учащихся); 90 школ-интернатов для незлышащих детей (9850 учащихся); 87 школ и школ-интернатов для слабослышащих детей (10 350 учащихся); 17 школ-интернатов для слепых детей (2604 ученика); 90 школ для слабовидящих (10 907 учеников); 74 школы-интерната для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (8499 учащихся); 132 учебных заведения для детей с ЗПР (19 343 учащихся); 63 учебных заведения для детей с тяжелыми нарушениями речи (10 592 ученика).

В 15 % случаев нарушений интеллекта речь идет о детях с тяжелыми формами умственной отсталости, осложненными другими нарушениями развития — зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и др. Еще недавно дети этой категории квалифицировались как необучаемые (в общепринятом смысле школьного образования) и часто оставались вне образовательного пространства. В настоящее время доказано, что при систематической и профессионально выполняемой коррекционно-педагогиче-

ческой работе эти дети способны к освоению простейших форм социального поведения, общения, культурно-гигиенических навыков и навыков самообслуживания, что, безусловно, также является обучением и социальным адаптированием. Тем не менее в большинстве случаев они находятся в закрытых интернатных учреждениях — интернатах социальной защиты, где получают лишь уход, а не необходимую для них коррекционно-педагогическую помощь. Сегодня в нашей стране более 32 тыс. таких детей и подростков.

К системе специального образования относятся специальные классы в образовательных учреждениях (школах) общего назначения для учащихся с нарушениями развития разных категорий, преимущественно для детей с нарушениями интеллекта. В настоящее время число обучающихся в них детей составляет примерно 200 тыс. человек. Около 35 тыс. детей и подростков с ограниченными возможностями учатся на дому или в школах индивидуального (надомного) образования. Школ надомного обучения в РФ в 2004 г. насчитывалось 23, в них учились 2972 человека.

В связи с интеграционными тенденциями в последние годы увеличилось число детей с особыми образовательными потребностями, которые живут в семье и посещают специальное (или массовое) образовательное учреждение как проходящие учащиеся. Так, обучающиеся в специальных школах-интернатах проходящие дети представлены в статистических данных (Министерства образования и науки на 2004 г.) следующим образом: глухие — 2072 человека; слабослышащие и позднооглохшие — 2823 человека; незрячие — 864 человека; слабовидящие и поздноослепшие — 2335 человек; с тяжелыми нарушениями речи — 2248 человек; с нарушениями опорно-двигательного аппарата — 1392 человека; со стойкими образовательными затруднениями — 3525 человек; с умственной отсталостью — 27 709 человек.

Таким образом, более 500 тыс. детей и подростков школьного возраста получают специальную педагогическую помощь. Некоторая их часть пока такой возможности не имеет в связи с отсутствием специальных профильных образовательных учреждений на территории их проживания (край, область, республика) или из-за их значительной удаленности.

Социально-демографический состав детей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности характеризуется преобладанием лиц мужского пола (55 %), особенно в городах. Ведущей возрастной группой в статистических данных является возраст от 8 до 13 лет, что связано с поздним сроком выявления отклонения или нарушения в развитии, в основном совпадающим с началом школьного обучения.

В детской популяции существует не поддающаяся учету группа детей, которые не имеют официального статуса инвалида, но ха-

рактируются ограничениями возможностей здоровья и жизнедеятельности, связанными с хроническими заболеваниями.

Среди взрослого населения России около 8,5 млн человек имеют официальный статус инвалидности, однако имеется еще несколько миллионов людей без такого статуса, хотя по своему психофизическому состоянию они могут на него претендовать. В общей сложности в Российской Федерации около 15 млн человек имеют ограниченные возможности здоровья и жизнедеятельности, а значит, и трудоспособности.

1.5. Предметные области современной специальной педагогики

Предметная дифференциация специальной педагогики при определенном немало сходстве с предметной дифференциацией общей педагогики тем не менее обладает специфическими особенностями и отличиями.

Свойственные современной специальной педагогике предметные области исторически сформировались в связи с традиционно развивающейся системой специальных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями. Если в начале XX в. они только оформлялись, сегодня это уже относительно самостоятельные, развитые и тонко дифференцированные сферы научного и практического педагогического знания применительно к основным категориям людей с особыми образовательными потребностями. К их числу относятся:

тифлопедагогика — незрячие и слабовидящие люди;

сурдопедагогика — глухие (неслышащие), слабослышащие и позднооглохшие;

тифлосурдопедагогика — слепоглухие;

логопедия — люди с расстройствами речевого развития;

олигофренопедагогика — люди с нарушениями интеллекта и с образовательными затруднениями;

отрасль специальной педагогики, занимающаяся с людьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата;

отрасль специальной педагогики, связанная с людьми, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы;

отрасль специальной педагогики, ориентированная на людей с тяжелыми и множественными нарушениями.

В стадии становления находятся области, специализирующиеся на помощи хронически больным и детям с аутистическими проявлениями.

Каждая из названных предметных областей структурно организована, так же как и общая педагогика, т. е. собственно педагогика данной предметной области (например, сурдопедагогика, оли-

гофренопедагогика и т.п.) — ее история, дидактика, теория и практика воспитания, специальные методики обучения. Они дифференцированы по возрастным периодам, причем достаточно хорошо разработаны дошкольный и школьный периоды. В то же время научные и практические разработки, связанные с проблемами ранней комплексной помощи детям с нарушениями в развитии, а также вопросы специального образования молодежи с ограниченными возможностями, образования взрослых с ограниченной трудоспособностью, социально-педагогической помощи людям зрелого возраста находятся на стадии научных исследований и интенсивного качественного и количественного роста.

Объединяющим теоретико-методологическим началом всех предметных областей является собственно специальная педагогика. На протяжении XX в. она постепенно оформилась как самостоятельная теоретически обоснованная и практически апробированная отрасль науки. Ее предметом является теория и методология научного познания в рассматриваемой области педагогики, ее научным багажом и инструментарием — научно-философские, этические, исторические, социологические и социокультурные, экономические, правовые, клинические, лингвистические, психолингвистические и психологические знания, понятийный аппарат, систематика и статистика, общедидактические и общеметодические решения проблем образования людей с ограниченными возможностями, сравнительная педагогика.

Специальная педагогика и ее предметные области тесно связаны со смежными научными областями. Полученные в них материалы и новации творчески используются специальной педагогикой и ее предметными областями в исследованиях и в практической деятельности, в процессах разработки и применения специальных образовательных технологий, технических средств обучения, коррекции и компенсации, социальной адаптации людей с ограниченными возможностями. К числу этих наук относятся: философия, история, педагогика, психология, клиническая, социальная и специальная психология, физиология, нейропсихология, ряд отраслей медицины, социология, лингвистика, психолингвистика, социальная педагогика, физика, информатика, а также гуманитарные и естественные науки, соответствующие учебным предметам школьного образования, и др.

Все более тонкая дифференциация научного и практического знания в сфере специальной педагогики ведет к возникновению и развитию новых областей педагогического знания. Предметом научного исследования в них становятся проблемы воспитания и образования таких категорий людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которые сегодня либо находятся вне образовательного пространства, либо научное и практическое знание о них пока еще недостаточно для выделения в самостоятель-

ное направление. Благодаря усилению педагогического и общественного внимания к детям с комплексными нарушениями в развитии происходит также развитие междисциплинарной интеграции внутри системы специальной педагогики.

Контрольные вопросы и задания

1. Как строились отношения между общей и специальной педагогиками на разных этапах развития педагогической науки и практики?
2. Каковы закономерности формирования и развития понятийного аппарата специальной педагогики? Расскажите о «синонимах» термина «специальная педагогика».
3. Что такое параллельная терминология? Приведите примеры.
4. Употребление каких терминов нецелесообразно в условиях современной гуманистической парадигмы специальной педагогики?
5. Сформулируйте цель и задачи специальной педагогики.
6. Назовите современные задачи, единые в области образования для педагогики общей и специальной.
7. Каковы современные классификации ограничений (возможностей) человека? Выделите наиболее распространенные основания этих классификаций.
8. Какие сведения положены в основу педагогической классификации ограничений возможностей человека с отклонениями в развитии?
9. Постройте диаграмму, иллюстрирующую соотношение разных категорий детей с особыми образовательными потребностями в системе специального образования.
10. Охарактеризуйте современную структурную организацию специальной педагогики, укажите основные пути ее развития.

Литература для самостоятельной работы

Астапов В. М., Лебединская О. И., Шапиро Б. Ю. Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. — М., 1995.

Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. — М., 1983. — Т. 5.

Дефектология: словарь-справочник / под ред. Б. П. Пузанова. — М., 1996.

Коркунов В. В., Лернер Д. Основные понятия и термины в специальном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Вып. 1 / под ред. Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург, 1995.

Краевский В. В. Общие основы педагогики. — М., 2003.

Кумарина Г. Ф., Назарова Н. М. Коррекционная педагогика и специальная педагогика: концептуальные основания дескрипторов // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Вып. 3 / под ред. М. А. Галагузовой. — Екатеринбург, 1997.

Назарова Н. М. Об изменениях в понятийном аппарате специальной педагогики и ее современных лингвосемантических проблемах // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Вып. 1 / под ред. Е. В. Ткаченко. — Екатеринбург, 1995.

Назарова Н. М., Пенин Г. Н. Специальная педагогика: в 3 т. — Т. 1: История специальной педагогики. — М., 2007.

Петленко В. П. Основные методологические проблемы медицины. — Л., 1982.

Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. — М., 2006.

Шилов Д. С. Законодательное совершенствование понятийного аппарата специальной педагогики и специального образования // Понятийный аппарат педагогики и образования. — Вып. 4. — Екатеринбург, 2001.

ФИЛОСОФИЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

2.1. Философские основания специальной педагогики

Философия, являясь одной из форм общественного сознания, по отношению к специальной педагогике выступает как мировоззренческий фундамент, как необходимое условие развития педагогической мысли и построения теорий, как методологическая основа, обеспечивающая применение универсальных принципов и способов познания при изучении процессов и проблем специального образования.

Основополагающие мировоззренческие идеи специальной педагогики рассматриваются в соответствии с разделами философии в контексте следующих философско-методологических категорий (систем всеобщих понятий): *историко-философской, онтологической, гносеологической, аксиологической, философско-антропологической, социально-философской.*

Известно, что не существует какой-то одной, универсальной философии и методологии. Как и современная философия, педагогика пришла к признанию *принципа методологической относительности*, в соответствии с которым та или иная педагогическая парадигма (традиция, система) бывает обусловлена определенными философско-методологическими установками и нормами. Они и определяют сущность и характер той или иной модели образования.

Разные философские и соответственно педагогические методологии становятся основой для различающихся педагогических парадигм и систем. Так, основой прагматической педагогики является философия прагматизма; феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечила развитие гуманистической педагогики; с марксистско-ленинской философией связаны культурно-историческая психология и деятельностный подход, разработанный в российской-советской психологии, послужившие методологической базой советской дефектологии; в основе зарубежной лечебной педагогики детей с тяжелыми и множественными нарушениями лежат философские концепции герменевтики и феноменологии.

Каждый из разделов философии (онтология, гносеология, аксиология и т.д.) прошел значительный путь исторического раз-

вития, на каждом этапе которого вырабатывались определенные философские идеи, концепции, теории, в разные исторические периоды становившиеся методологической основой создания актуальных для данного времени педагогических теорий.

На позиционные концепции в педагогике (общей и специальной) оказывают влияние и мировоззренческие по своей сути идеи и новации других отраслей знания, особенно психологии, социологии, которые, в свою очередь, развиваются под влиянием определенных философских направлений. Так, психология бихевиоризма способствовала появлению скиннеровской технологии программированного обучения; функциональная школа в социологии (Т. Парсонс), экологическая теория человеческого развития американского психолога У. Бронфенбреннера, теория деятельности А. Н. Леонтьева, теория поля, жизненного пространства К. Левина, социально-феноменологический подход содействовали научному обоснованию и развитию концепции социальной и образовательной интеграции в общей и специальной педагогике.

Можно, таким образом, говорить о наличии факторов, обуславливающих полифундаментальность, междисциплинарность, а значит, и методологическую относительность мировоззренческого фундамента современных общей и специальной педагогик.

Рассмотрим кратко некоторые мировоззренческие позиции в каждом из основных направлений философии применительно к специальной педагогике.

Историко-философский аспект проблемы человека с ограниченными возможностями и его образования представлен в исследованиях А. И. Дьячкова (1957, 1959 и др.), Х. С. Замского (1980, 1995), В. В. Линькова (2000 и др.). Эти авторы показывают, что проблемы, связанные с жизнедеятельностью людей, имеющих физические или психические нарушения, были предметом интереса уже античных философов (Гераклита, Платона, Аристотеля, Сенеки), а также близких к ним античных ученых и мыслителей, что отразилось в их научных трактатах: Геродота — о предрасудках по отношению к инвалидам; Лисия — о государственной поддержке инвалидов в Афинах; Плутарха — о практике эвтаназии детей с физическими дефектами в Спарте; Тита Ливия — о социальных возможностях слепых в Риме республиканской эпохи; Светония Транквилла — о положении калек в Риме эпохи принципата; Гиппократ — о единстве философии и медицины, о природе человека и условиях развития, о пренатальных и постнатальных аномалиях; Галена — о «третьем состоянии» между здоровьем и болезнью; и др.

В период Античности философия и наука существовали еще синкретично (нерасчлененно) с едва намечающимися тенденциями к дифференциации: в науке выделялись математика, естествознание (в том числе медицина), история, а в философии значительного

развития достигли онтология, логика, этика, эстетика. С этих позиций античные мыслители и анализировали проблемы болезней и ограничений возможностей человека. Однако в это время появлялись лишь предпосылки того, из чего впоследствии возникла наука, в том числе формы познавательной деятельности (систематическое доказательство, рациональное обоснование, логическая дедукция, идеализация), осознание разделения умственной, интеллектуальной (удел свободных граждан) и производственно-трудовой деятельности (удел рабов). Несмотря на давний и постоянный интерес древних философов к проблемам существования и развития людей с ограниченными возможностями, вследствие нерасчлененности философии и науки, слабости аналитического подхода при анализе явлений природы и отсутствия глубоких научных знаний о человеке рассмотрение этих проблем долгое время оставалось фрагментарным, носило созерцательный характер, а рассуждения о дефектах физического тела и о душевных болезнях тесно переплетались с общефилософскими воззрениями и размышлениями о сущности человеческой жизни вообще.

Мало что изменилось в подходах к проблеме человека с ограниченными возможностями и в европейской средневековой философии, скованной теологическим мирозерцанием, важнейшими характеристиками которого были (Ильин В. В., 2005):

универсализм — знание могло быть либо универсальным, т. е. направленным на постижение сути божественного творения, либо никаким;

символизм — охватывавший онтологическую и гносеологическую сферы и реализованный в формуле «все исполнено высшего смысла»; признанным инструментом познания являлось искусство толкования «неисчерпаемого» источника знаний — священных писаний, что и предопределяло единственный вид познавательной деятельности — книжный;

иерархизм — иерархия символов распространялась на все сущее: высшее — божественное, низшее — земное;

телеологизм — все наблюдаемые явления объяснялись «промыслом божьим».

Средневековая наука, опираясь на теологические воззрения, утверждала, например, невозможность обучения глухого человека, так как вера, а значит, и универсальное знание приходят от услышанного слова (т. е. от проповеди), а глухой слышать его не может. Болезнь или дефект физического или психического развития рассматривались как следствие порока и закономерное наказание за прегрешения, а рождение больного или искалеченного ребенка трактовалось как «Божий промысел», как возможное наказание родителей за их грехи (Аврелий Августин).

Уже в XVI в. накопление эмпирических данных, позднее обеспечивших развитие частных наук, вызывает к жизни первые, ос-

нованные на наблюдениях теоретические рассуждения о возможности замещения одних анализаторов другими и на основе их использования обучения людей с сенсорными нарушениями. Так, итальянский ученый-энциклопедист раннего Возрождения Д. Кардано (1501 — 1584, философ, математик, врач, изобретатель — известен как автор идеи карданного вала) теоретически обосновал возможность обучения глухих, при котором устная речь, устная информация заменялась бы письменной. Тем самым он внес свой вклад в фундамент теоретических основ специальной педагогики и психологии, в разработку теории компенсации.

Новое время — XVII — XVIII вв. — называют также эпохой второго рационализма, или эпохой развития частных наук (С. С. Аверинцев). Определяющим мировоззрением этого периода становится механицизм, а вместе с ним и механистический подход к изучению объектов и явлений окружающего мира.

Применение этого подхода к изучению живых существ представляло человека с дефектом развития как машину, у которой сломалось какое-то звено или деталь. Понять, осмыслить, объяснить, как «работает» эта сложная машина — человек и его «механизмы» (органы и системы), пыталась не только медицина, но и развивающиеся психология и философия. Если какой-то «механизм» не работал или «ломался», задачей врача становилось починить, исправить недостаток конструкции или заменить ее. Первые опыты обучения детей с нарушениями слуха и зрения строились в соответствии с концепцией механистического, метафизического материализма. Тем не менее уже в этот период внимание исследователей было обращено на философское осмысление эмпирических данных об особенностях человеческих ощущений и человеческого восприятия (Д. Беркли, Д. Дидро, Д. Локк).

Особое место в философско-педагогических воззрениях Нового времени занимает выдающийся чешский педагог Я. А. Коменский (1592 — 1670), впервые сформулировавший в разработанной им христианской педагогике принципы гуманистического отношения к детям с ограниченными возможностями, заложив тем самым фундамент ее этических основ.

Характерной чертой эпохи Просвещения (XVIII в.) явилось интенсивное развитие частных наук, что весьма значительно отразилось и на становлении философии, разработке теории познания. В изучении и осмыслении проблем человека важное место заняла психология, все еще тесно связанная с философией. Английский философ Д. Беркли (1685 — 1753) предложил психологически обоснованную теорию зрительного восприятия, используя философско-психологическую категорию ассоциации как главный объясняющий принцип. Позднее ассоциативный подход станет основой построения теории обучения глухих детей устной речи в немецкой сурдопедагогике XIX в.

Другой английский философ — психолог и педагог Д.Локк (1632—1704) исследовал значение опыта как источника человеческих знаний и подчеркнул влияние уже обретенного предшествующего знания на характер восприятия нового. Ощущения, по Д.Локку, являются началом познания и источником всех представлений об окружающем мире. Изучение этой проблемы позволило еще на один шаг продвинуться к пониманию проблем и задач обучения детей, в том числе и тех, у кого выявлялись сенсорные нарушения. Философско-психологическая работа Д.Локка «О человеческом понимании» (1694) продемонстрировала, как, опираясь на анализ ситуации развития, обусловленного нарушением у человека какого-либо анализатора (например, слепоты), философы приступили к осмыслению психологической и философской категорий апперцепции (термин ввел современник Локка — немецкий философ и ученый Г. В. Лейбниц), стремясь найти ответы на такие, например, вопросы: готовы ли органы чувств человека, в том числе и имеющего нарушения зрения, изначально воспринимать и «понимать» окружающий мир, или они сначала должны быть обучены этому? Как влияет такая «обученность» на восприятие? Самодостаточен ли при этом каждый анализатор, или он нуждается во взаимодействии с другими анализаторами? Размышляя над обозначенными проблемами, Д.Локк воспроизводит вопрос, который был задан ирландскому математику В. Молинексу: «Представьте себе, к примеру, взрослого слепого от рождения, которому предлагают с помощью осязания различить куб и шар, сделанные из металла и имеющие одинаковую величину, и в соответствии со своими осязательными ощущениями назвать их. Представьте себе далее, что куб и шар лежат на столе и этот слепой имеет возможность на мгновение на него взглянуть. Сможет ли он, без ощупывания, различить их и сказать, который из них — куб, а который — шар?»¹. Данный теоретико-познавательный вопрос оказывался в центре многих философских дискуссий XVIII столетия до тех пор, пока не прояснились значение и роль чувственного восприятия для познания. Д.Локк подчеркивает, что, в отличие от других собеседников, которым этот вопрос ставился, В. Молинекс ответил на него отрицательно: «Так как слепой обучен на опыте, как куб или шар предстает в его осязательных ощущениях, то он не знает, как именно, в каком виде то, что воспринималось осязанием, предстанет зрительно; он не знает, как, например, предстанет перед его глазами ребро куба, о котором он имеет только осязательное представление»². Сам Д.Локк был согласен с мнением В. Молинекса.

¹ Цит. по: *Weygand Z. Von Fürsorge zur Bildung: Die Taubstummen und die Blinden vom Mittelalter bis zum Ende des 18. Jahrhunderts // Blind — sehebehindert. — 1992. — № 2. — S. 85.*

² Там же.

Проблема значения предшествующего жизненного и сенсорного опыта для развития ребенка актуальна и для специальной педагогики наших дней: так, сказанное выше философами XVIII в. и сегодня объясняет нам необходимость длительного обучения, например, прежде глухого человека после кохлеарной имплантации умению слышать, слушать и понимать окружающий его звучащий мир, и в первую очередь звучащую человеческую речь. Наличие (или отсутствие) у ребенка предыдущего социального, интерактивного опыта существенно отражается на новых для него социальных ситуациях, на характере и качестве интеграционных процессов.

Процесс накопления в XVIII в. научных фактов, полученных в результате и наблюдений, и экспериментальной деятельности ученых, привел к необходимости упорядочения, структурирования полученных научных данных, что обусловило становление и развитие систематики и создание во многих областях собственных научных классификаций. Так, именно в этот период в языковедении разрабатываются уточненные классификации звуков национальных европейских языков; шведский естествоиспытатель К. Линней создает искусственную классификацию растений и животных. Стремление к систематизации появляется и в области изучения человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности: французский психиатр Ф. Пинель составляет первую медицинскую классификацию душевных болезней, в которой тупоумие и идиотия рассматриваются как две особые формы психоза. На рубеже XVIII и XIX вв. великий немецкий поэт и философ И. В. Гёте в своих дневниках обозначил принципы возможной классификации умственно отсталых, ориентируясь на их социальную дееспособность (записи о «зальцбургских дураках»), философ И. Кант (1724—1804) в рамках своей антропологической концепции создал классификацию слабостей и болезней души, где под слабоумием подразумевает «полную душевную слабость», равносильную «отсутствию души». И. Канту принадлежит и философское обоснование необходимости государственной благотворительной помощи людям с ограниченными возможностями (социальными, материальными, здоровья и др.).

На этапе утверждения неклассической науки (XIX в. — первая половина XX в.) научное обоснование специальной педагогики в разных странах определяются уже рядом философских течений и направлений, среди которых наибольшее влияние на ее развитие оказывают: немецкая классическая философия (Г. В. Ф. Гегель, И. Кант и др.); марксизм-ленинизм (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин); экзистенциализм, т. е. философия существования (Э. Гуссерль, В. Дильтей, Ф. Ницше, С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Бубер, М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр, А. Камю и др.); фрейдизм и неофрейдизм (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, Э. Фромм) и связанная с ними

психологическая школа в социологии (М. Вебер, Э. Дюркгейм), а также философия постмодернизма (М. Фуко, Ж. Делёз и др.). Отдельные философские идеи в контексте проблем специальной педагогики уже в XX в. высказывались и исследовались отечественными учеными — Л. С. Выготским, Э. В. Ильенковым и Ф. Т. Михайловым, В. И. Бельтюковым и другими.

Широта спектра и содержательное разнообразие философских идей и концепций, преобладание тех или иных в определенные исторические периоды обусловили разнообразие теоретико-методологических подходов к построению педагогических теорий образования людей с ограниченными возможностями. С некоторыми из них можно ознакомиться в томах I и III данного издания.

Развитие современной специальной педагогики определяется целым рядом мировоззренческих позиций, философских идей и концепций в их взаимодополняющей связанности, когда каждая касается какого-либо одного аспекта специальной педагогики или какой-то из ее отраслей, дополняя и усиливая их обоснование сведениями и сопоставлениями из других направлений.

Методологический принцип дополнительности был введен Н. Бомом в связи с интерпретацией квантовой механики. Он означает, что для воспроизведения целостности явления на определенном этапе его познания необходимо применять взаимоограничивающие, «дополнительные» классы понятий, которые могут использоваться и обособленно, но, только взятые вместе, исчерпывают поддающуюся определению информацию. Благодаря такому подходу становится возможным, опираясь на теоретико-методологические основания ряда смежных наук, выявлять и оценивать системно и целостно цели, задачи и направления развития специальной педагогики и отдельных ее отраслей.

Современная философия, многие ее течения и области создают возможности для мировоззренческого изучения проблем человека с ограниченными возможностями. Так, философская и педагогическая антропологии вплотную подводят к осмыслению антропологических аспектов проблем людей с нарушениями развития. Аксиологические позиции некоторых философских направлений помогают анализировать проблемы *ценностного отношения* к людям с ограниченными возможностями. Результаты этого анализа могут быть использованы при решении онтологических проблем (онтология — учение о бытии и его наиболее общих законах), таких, как *качество бытия* человека с ограниченными возможностями, *смысл его существования* как для него самого, так и для окружающих. Характер решения этих проблем определяет особенность социально-философского осмысления столь своеобразного социокультурного феномена, как жизнедеятельность людей с ограниченными возможностями в современном мире, и в первую очередь их образование.