

Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики

В. И. Лубовский

доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий лабораторией Московского городского педагогического университета, профессор кафедры специальной психологии факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

С. М. Валявко

кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета

Рассматривается культурно-историческая обусловленность терминологии специальной психологии и специальной педагогики как части методологического аппарата этих наук. Термин, обозначающий основной объект данных наук, за период с начала XX в. до настоящего времени изменился от «ненормальные дети» до «дети с ограниченными возможностями» («дети с недостатками развития», «дети с нарушениями развития»). Преобразования в этих областях в начале 90-х гг. XX в. в нашей стране были начаты с произвольного и необоснованного введения новых терминов, не отражающих реального содержания этих областей науки и практики. Параллельно в связи с международными изменениями парадигмы образования таких детей, соответствующей системы образовательных учреждений и отношения к ним в обществе вошли в обиход эвфемизмы и неопределенные термины, применение которых недопустимо в научной литературе и научном общении. Нелепость и вредность таких терминов демонстрируется на примерах словосочетаний, применяемых для общего обозначения всех типов нарушенного развития. Такие термины, как «особые дети», «дети с особыми образовательными потребностями», относятся не только к детям с недостатками развития, но и к особо одаренным, а термин «дети с психофизическими особенностями» вообще бессмыслен, так как такие особенности свойственны каждому ребенку. Вразрез с лексическим значением слова часто употребляется термин «нарушение». Неадекватная терминология ведет к неправильному пониманию реалий специальной психологии и специальной педагогики.

Ключевые слова: понятие, термин, эвфемизм, лексическое значение, специальная психология, специальная педагогика, коррекционная психология, коррекционная педагогика.

Каждая научная область и соответствующее ей практическое применение данных этой науки в основе своей имеют исторически сложившуюся систему понятий, выраженных определенными терминами. Эта система, будучи относительно устойчивой, отражает развитие науки и поэтому не является застывшей, абсолютно неизменной. Она пополняется новыми понятиями и терминами по мере открытия новых фактов и выявления ранее неизвестных закономерностей. Некоторые понятия и соответствующие термины «уходят», их заменяют другие. Но это никогда не происходит «одномоментно» или в директивном порядке. Некоторые термины десятилетиями завоевывают свое право на существование, проходя этап дискуссий и даже экспериментальных проверок [8]. Таким образом, изменение системы понятий и соответствующей терминологии всегда является результатом развития самой науки.

Если обобщить все, что написано о понятиях в энциклопедиях и словарях, то понятие — это специфическая форма знания, высший уровень обобщения.

В каждом понятии различают содержание и объем. Содержание выражает совокупность существенных признаков понятия. Объем понятия включает в себя совокупность объектов, которая мыслится в нем. В известной мере можно утверждать, что объем понятия выражает явленческий уровень понятия, а содержание — его сущность. По мнению Н. К. Чапаева и И. П. Верещагиной [12], инфраструктура любого понятия выходит за рамки его содержания и объема, помимо них возможно конституирование и иных составляющих понятия. К числу таковых упомянутые авторы относят *феноменологию понятия*, синтезирующую в себе наиболее значимые проявления как объема, так и содержания понятия, т. е. синкретический образ (феномен) важнейших объемно-содержательных характеристик, концентрирующих в себе все многообразие его проявлений. Другие авторы, например, А. А. Фролов и Ю. Н. Фролова [11], определяют понятие как *вербальное выражение сути расматриваемого объекта, т. е. обобщающее слово*, по Л. С. Выготскому.

В процессе становления понятия после выделения феномена из окружающей действительности или из внутреннего мира человека через ощущения, восприятие необходимо перейти к представлению о нем, осмыслить, подвести под вид, род, отряд, семейство, класс и т. д., и т. п., наконец, понятие следует оформить словесно, ввести новый термин. Если понятийное оформление явления не состоялось, то не состоялось выявление его сути, и, как отмечают А. А. Фролов и Ю. Н. Фролова, дальнейшие этапы познания этого явления в принципе невозможны.

Насколько важно тщательно подходить к введению нового термина для определения понятия и как это надо делать? Обратимся к классикам. Вот что пишет Л. С. Выготский: «Сейчас я хотел бы перейти к содержанию основных положений и фактов, характеризующих развитие и распад высших психических функций. Мне кажется, что наиболее важным для самой постановки этой проблемы является правильное понимание природы высшей психической функции. Можно было бы подумать, что, разбирая вопрос о высших психических функциях, нужно начать с того, чтобы дать ясное определение высших психических функций и указать, какие критерии позволяют отделить их от элементарных функций. Но мне представляется, что точное определение не принадлежит к начальному моменту научного знания. Я думаю, что смогу ограничиться вначале лишь эмпирическими и эвристическими определениями» [6, с. 406]. Судьба понятия и термина, обозначающего его, может сложиться удачно, как в случае с высшими психическими функциями. Но в целом судьба терминов непроста. Название дается в ту пору, когда что-либо новое обнаружено, т. е. нередко до того, как оно понято. Рентген назвал обнаруженные им лучи X-лучами (т. е. неизвестными). Сегодня их называют рентгеновскими, и хотя их природа и особенности уже не представляются неясными, было бы трудно дать им вполне рациональное, не связанное с именем открывателя, но столь же краткое название. Термин, ставший привычным, кажется всем очень подходящим, удобным для обозначения физического явления, которому он присвоен. Иногда термин становится как бы ярлыком предмета или явления, им пользуются по привычке, перестают обращать внимание на происхождение этого слова и его смысл. А ведь научный язык не отгорожен стеной от общеупотребительного, в нем (особенно в социальных науках) в качестве терминов используется ряд слов общеупотребительного языка.

Придумать удачное новое слово трудно, особенно это касается научной терминологии. При введении нового термина решающим является не способ образования термина, а сам факт наличия потребности в существовании его, т. е. появление нового понятия или обновление содержания уже имеющегося. Обновление терминов после изменения научных представлений происходит не всегда. Казавшийся в мо-

мент создания обоснованным, со временем термин становится привычно-ассоциативным и может даже удивлять нас нынешней необоснованностью. Физики продолжают преспокойно пользоваться словом «атом» (т. е. неделимый), хотя уже давно выявили возможность его деления. Разумеется, создавая новый термин, надо заботиться о его содержательности, краткости, благозвучии и отсутствии терминовомофонов.

Наука — один из источников новых слов. Скорость обновления терминологии — один из критериев развития когнитивного контекста науки. Особую остроту понятийно-терминологические проблемы, по мнению Н. М. Трофимовой и ее соавторов, приобретают в период становления или «революционного» развития науки, так как именно в это время «возникает огромная потребность в достижении чистоты и точности научного языка» [10, с. 41]. Терминология в области специальной психологии и педагогики, как отмечают многие исследователи, переживает сейчас именно такой период [9; 2—5 и др.].

Наиболее абстрактные понятия называют *категориями*. Мы согласны с классификацией научных категорий, которую предлагает Л. А. Беляева [1]. Эта классификация может быть транспонирована с соответствующими понятийными изменениями и дополнениями в область специальной психологии и будет выглядеть следующим образом.

1. *Философские категории*: человек, индивид, личность, индивидуальность; все категории диалектики: развитие, противоречие, количество и качество, мера, сущность и явление, форма и содержание, причина и следствие, объект и субъект и др.; категории теории познания: чувства, разум, рассудок, сознание, знание, незнание, истина и ее критерии и др.; категории философской антропологии, социальной философии, аксиологии. Более детальная характеристика этих категорий заняла бы много места. Как видит читатель, большинство приведенных слов относится к общеупотребительному языку.

2. *Общенаучные категории*: система, структура, функция, связь, отношение, взаимодействие и др.

3. *Частно-научные (не психологические) категории* из медицинских, социальных и педагогических наук, с которыми имеются междисциплинарные связи, например, олигофрения, реабилитация, детский церебральный паралич и др.

4. *Частно-научные (психологические) категории*: внимание, память, адаптация, акселерация, амплификация, симплификация, регресс, депривация, девиация, интериоризация, опосредование, психическая деятельность и т. д.

5. *Специальные или специально-психологические категории*: дефект, недостаток, недостаточность, недоразвитие, незрелость, аномалия развития (аномальное развитие), нарушение развития, дизонтогенез, атипичия развития, системные отклонения, дефицитарность, задержка развития, ретардация, асинхрония, гетерохрония, компенсация, коррекция и др.

Насколько мы свободны в употреблении терминов, обозначающих определенные понятия? В художественной литературе бедность языка снижает эмоциональное воздействие на читателя, и потому там борются с повторением слов. Однако не следует переносить этот подход в научную литературу, где почти нет полных синонимов, а большинство имеющихся представляет собой «русифицированные» варианты иностранных слов (например, память — мнемические процессы). Автор должен постоянно заботиться о том, чтобы быть однозначно и правильно понятым. У читателя может возникнуть мысль, что за изменением слова при применении синонима кроется и изменение содержания. Читатель и так субъективен в своем восприятии.

Любой научный термин должен отвечать лингвистической характеристике этого понятия, а именно: 1) иметь системный характер; 2) содержать определение; 3) быть однозначным в пределах терминологии данной науки; 4) не содержать экспрессии, 5) быть стилистически нейтральным.

К сожалению, в последнее время наблюдается тенденция к необоснованному введению новых терминов, которые часто являются неоднозначными, а иногда и совершенно не отражающими специфику тех понятий, в качестве синонимов которых они предлагаются. Например, вместо терминов «дети с недостатками развития» или «дети с ограниченными возможностями» используются выражения «проблемные дети», «дети с психофизическими особенностями» (как будто у нормально развивающихся детей нет психофизических особенностей!). Употребление подобных терминов недопустимо в научной литературе. Некоторые термины, такие, как «коррекционная психология» и «коррекционная педагогика» введены произвольно. Стандартизация понятийно-терминологического аппарата специальной психологии — одна из актуальных задач.

С начала прошлого столетия специальная терминология в рассматриваемой области в процессе ее развития и накопления данных претерпела значительные изменения. Так, до 20-х гг. прошлого века общим термином, обозначающим детей с недостатками развития, был термин «ненормальные дети» (см. работы Г. И. Россолимо, Г. Я. Трошина, А. Бине и А. Симона). В 20-е гг. функционировал термин «дефективные дети» (Л. С. Выготский и др.). В середине 30-х гг. его вытесняет термин «аномальные дети». Наряду с этим термином в 70-е гг. начинает использоваться термин «дети с нарушениями (недостатками) развития».

С начала 80-х гг. XX в. под влиянием не очень глубоко осмысленных у нас зарубежных тенденций начинают применяться эвфемизмы: «особые дети», «дети с особыми потребностями», «дети с особыми образовательными потребностями», «дети с ограничениями в развитии», которые на Западе появились с началом развития тенденции к интеграции детей с недостатками развития в общую систему образова-

ния. Эти термины используются там в средствах массовой информации.

Применению размытой, неопределенной и расширительной (ведь «особые образовательные потребности» характерны не только для ребенка с недостатками развития, но и для особо одаренного) терминологии способствовала директивная замена терминов «специальная педагогика» и «специальная психология» на «коррекционная педагогика» и «коррекционная психология», которая была результатом изменения в директивном порядке руководством Президиума Российской академии образования (видимо, в силу российской привычки начинать преобразование с переименования). В 1992 г. название НИИ дефектологии АПН было заменено на ИКП (институт коррекционной педагогики), которое не отражало реального содержания всей его деятельности и не могло быть термином, соответствующим той комплексной научной области, которую называли (а многие продолжают называть) дефектологией.

При этом специалисты продолжают использовать термины «специальная педагогика» и «специальная психология». Абсурдность ситуации еще и в том, что в перечне профессий и в учебных планах сохраняется определение «специальная», а в документах ВАК используется слово «коррекционная». Кроме того, международное употребление термина «коррекционный» относится к работе с лицами, имеющими нарушения поведения, и правонарушителями. В переводе с английского Correction institution — коррекционное (исправительное) учреждение — не что иное, как тюрьма. Да и в России это определение, введенное в начале XX в. В. П. Кашенко (см. его книгу «Педагогическая коррекция»), относилось к детям с нарушениями поведения.

Полезно познакомиться с мнением западных специалистов по поводу применения «смягчающей» терминологии.

Автор энциклопедического психологического словаря А. Ребер пишет, что применение эвфемизма «исключительный ребенок», который, как и «особый ребенок», «ребенок с особыми потребностями», относится и к детям с ограниченными возможностями, и к особо одаренным, «хорошо мотивируется тем, что дает возможность снять с ребенка стигму классификации его как «умственно отсталого» или «функционирующего на минимальном уровне». К сожалению, в результате это привело скорее к изменению и загрязнению значения термина «исключительный», чем к смене характера методов работы с детьми, обозначаемыми таким образом [13, с. 265. — *Перевод наш*].

Совершенно очевидно, что стигматизация не является продуктом применения каких-то «нехороших» терминов, она — результат исторически сложившихся отношений общества к лицам с ограниченными возможностями.

В нашей стране проявления негативных отношений к лицам с психическими и физическими недо-

статками имеет свою историю. На протяжении десятилетий советской власти не собирались данные о распространенности дефектов, в средствах массовой информации не публиковались никакие материалы о таких лицах, эта тематика была полузакрытой. Даже данные о числе учащихся специальных школ были под грифом «Для служебного пользования». В массовом сознании то, о чем «не рекомендуется» говорить, рассматривается как нечто, чего следует избегать как нечто нехорошее.

Для того чтобы преодолеть эти негативные тенденции, нужна серьезная просветительская работа специалистов в сотрудничестве со всеми средствами массовой информации, которые в этой пропагандистско-просветительской работе вполне могут использовать и эвфемизмы типа «особый ребенок», «дети с особыми потребностями» и т. п. Но не эти «смягчающие» термины, а формирование у членов нашего общества представлений, что лица с ограниченными возможностями являются такими же полноправными гражданами, как и все остальные; что их особенности — это не пороки, а индивидуальные черты, такие, как, например, рост или цвет волос. В отличие от директивной смены терминов формирование гуманистических представлений и правильных отношений к людям с ограниченными возможностями требует значительных усилий и займет немало времени. Так, в США, где преодоление неправильного отношения к лицам с ограниченными возможностями было начато еще в 60-е гг. XX в., эта цель достигнута не полностью. Вместе с тем в работах специалистов США, хотя некоторые изменения терминологии за этот период и произошли*, термины, адекватно и однозначно обозначающие различные типы физических и психических недостатков в специальной литературе, использовались всегда и используются в настоящее время.

После рассмотрения набора терминов, обозначающих наиболее общее понятие, включающее все категории (типы) лиц с ограниченными возможностями здоровья (международный термин), можно рекомендовать использование в качестве его синонимов — «лица с физическими и психическими недостатками» (применительно к взрослым) и «дети с недостатками (нарушениями) развития».

Целесообразность и важность применения адекватной специфической терминологии особо проявляются в примерах, относящихся к недостаткам речи и умственного развития.

Традиционно термин «нарушения речи», перенесенный из взрослой логопедии и патопсихологии, используется применительно ко всем наблюдаемым

дефектам речи — как к тем, которые являются недостатками развития, так и к возникающим уже после того, как речь была практически сформирована, т. е. после трех лет. Не являясь однозначным, этот термин не позволяет отличать врожденные и рано приобретенные дефекты от возникающих при расстройстве уже сформировавшейся речи, что можно сделать, используя для первых словосочетания «нарушения развития речи» или «нарушения речевого развития» (такие термины охватывают общее недоразвитие речи, фонетико-фонематическое недоразвитие, дислексию и др.), а для вторых — «нарушение речи» (афазия и др.). Термин «недостатки (дефекты) речи» может применяться как общий для обеих групп.

Нуждается в упорядочении и применении специальной терминологии к детям с недостатками умственного развития. В последнее время возникла тенденция избегать применения термина «умственная отсталость» и использовать вместо него термин «нарушения интеллекта» или «нарушения интеллектуального развития» или «интеллектуальная недостаточность», несмотря на то, что ни один из приведенных терминов не является синонимом умственной отсталости**. Дело в том, что словосочетания «нарушения интеллектуального развития» или «недостатки интеллекта» относятся к нескольким типам дизонтогенеза, в частности к умственной отсталости и к задержке психического развития, где при задержанном формировании всех психических функций недостатки умственного развития выступают на первый план.

Кроме того, словосочетания «нарушения речи», «нарушения мышления» не применимы к детям с недостатками развития, так как не соответствуют семантике слова «нарушение»: нарушенным может быть «то, что уже есть или процесс создания чего-то», а у детей нарушено развитие речи, которой еще нет.

Ни в одной работе Л. С. Выготского вы не найдете сочетаний «нарушение мышления» или «нарушения речи» применительно к детям, а только адекватные термины «недоразвитие», «недостаток», «дефект».

Терминология является одной из составляющих методологии науки, и применение в научных текстах эвфемизмов, а также терминов с неопределенным содержанием отнюдь не безразлично для понимания реалий, с которыми данная наука имеет дело. Неправильное употребление терминов будет влиять на понимание сущности деятельности психологов и педагогов в этой области.

* Так, для обозначения всех типов нарушенного развития как в специальной литературе, так и в официальных документах используется термин *disabled* (лица с ограниченными возможностями), который не только адекватно отражает соответствующее понятие, но и объединяет и лиц, относящихся к категории инвалидов, и тех, которые таковыми не являются, но нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке.

** На проводившемся несколько лет назад конгрессе Американской ассоциации психиатров специально рассматривался вопрос о применении термина «умственная отсталость». Участники пришли к выводу, что следует продолжать его применять, поскольку адекватной однозначной замены этому термину не существует.

Литература

1. *Беляева Л. А.* Философия образования и педагогики в их взаимосвязи // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007. *Валявко С. М.* О некоторых теоретических и методологических проблемах логопсихологии // Труды ученых МГПУ. Вып. 4. М., 2006.
2. *Валявко С. М.* О понятийно-терминологических проблемах логопедии и логопсихологии // Специальная психология. 2008. № 4 (18).
3. *Валявко С. М.* К вопросу о категориях специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: Материалы международного теоретико-методологического семинара. М., 2009.
4. *Волковская Т. Н.* К проблеме научного аппарата логопсихологии // Специальная психология. 2008. № 1 (15).
5. *Выготский Л. С.* Проблема развития и распада высших психологических функций // Проблемы дефектологии. М., 1995.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. М., 1996.
7. *Давыдов В. В.* Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие: Материалы к симпозиуму (июнь—июль 1966 г.). М., 1966.
8. *Лубовский В. И.* Развитие науки и недостатки терминологии // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. М., 2005. Т. 3.
9. *Трофимова Н. М., Дуванец С. П., Трофимова Н. Б., Пушкина Г. Ф.* Основы специальной педагогики и психологии. СПб., 2005.
10. *Фролов А. А., Фролова Ю. Н.* Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007.
11. *Чанаев Н. К., Верещагина И. П.* Феноменология понятия интеграции в вопросах и ответах // Понятийный аппарат педагогики и образования. Вып. 5. М., 2007.
12. *Reber A.* Dictionary of Psychology. L., 1995.

Terminological problems in special psychology and special pedagogy

V. I. Lubovsky

PhD in Psychology, Dr., professor, member of Russian Academy of Education, the head of the laboratory at the Moscow State University of Psychology and Education, professor at the chair of Special psychology, Clinical and special psychology faculty, Moscow State University of Psychology and Education

S. M. Valyavko

PhD in Psychology, assistant professor at the Clinical and special psychology chair, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow State University of Education

Cultural-historical determination of terms in special psychology and special pedagogy is discussed. The core concept of these disciplines has evolved from «abnormal children» in the beginning of the XXth century to «children with disabilities» («children with developmental disorders») nowadays. Changes in these spheres in Russia at the beginning of the 1990s started with random and groundless introduction of new terms that did not refer to the contents of actual science and practice. At the same time, in the process of international shifts in educational paradigm for such children, establishing the system of proper educational institutions and changes in social attitudes several euphemisms and vague terms were introduced. Though these terms are politically correct in common speech, they are inapplicable to professional literature and communication. Absurdity and disutility of these terms are demonstrated for some phrases used for general indication of all the types of developmental disorders. Such terms as «special children», «children with special educational needs» may be referred not only to children with developmental disorder but, for instance, to gifted children. «Children with psychophysiological peculiarities» is a completely meaningless term because each child has his/her own peculiar characteristics. The term «disorder» is often used in contradiction with its lexical meaning. Inadequate terms usage leads to incorrect understanding of special psychology and special pedagogy realities.

Keywords: concept, term, euphemism, lexical meaning, special psychology, special psychology, special pedagogy, correctional psychology, correctional pedagogy.

References

1. *Belyaeva L. A.* Filosofiya obrazovaniya i pedagogiki v ih vzaimosvyazi // Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vyp. 5. M., 2007.
2. *Valyavko S. M.* O nekotoryh teoreticheskikh i metodologicheskikh problemah logopsihologii // Trudy uchenykh MGPU. Vyp. 4. M., 2006.
3. *Valyavko S. M.* O ponyatiino-terminologicheskikh problemah logopedii i logopsihologii // Special'naya psihologiya. 2008. № 4 (18).
4. *Valyavko S. M.* K voprosu o kategoriyah special'noi psihologii // Special'naya pedagogika i special'naya psihologiya: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii: Materialy mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminara. M., 2009.
5. *Volkovskaya T. N.* K probleme nauchnogo apparata logopsihologii // Special'naya psihologiya. 2008. № 1 (15).
6. *Vygotskii L. S.* Problema razvitiya i raspada vysshih psihologicheskikh funktsii // Problemy defektologii. M., 1995.
7. *Vygotskii L. S.* Myshlenie i rech'. Psihologicheskie issledovaniya. M., 1996.
8. *Davydov V. V.* Sootnoshenie ponyatii «formirovanie» i «razvitie» psihiki // Obuchenie i razvitie: Materialy k simpoziumu (iyun'—iyul' 1966 g.). M., 1966.
9. *Lubovskii V. I.* Razvitie nauki i nedostatki terminologii // Sovremennye tehnologii diagnostiki, profilaktiki i korrektsii narushenii razvitiya. M., 2005. T. 3.
10. *Trofimova N. M., Duvanec S. P., Trofimova N. B., Pushkina G. F.* Osnovy special'noi pedagogiki i psihologii. SPb., 2005.
11. *Frolov A. A., Frolova Yu. N.* Ponyatiinost' kak osnova edinstva integratsii i differentsiatsii nauchnogo znaniya // Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vyp. 5. M., 2007.
12. *Chapaev N. K., Vereshagina I. P.* Fenomenologiya ponyatiya integratsii v voprosah i otvetah // Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya. Vyp. 5. M., 2007.
13. *Reber A.* Dictionary of Psychology. L., 1995.