
РАЗДЕЛ 1. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ

1.1. Проблемы и возможности внедрения

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

НАЗАРОВА Н. М.
Москва, ГОУ ВПО МПГУ

В современном социально-философском смысле интеграция понимается как форма совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которое поддерживает и развивает (или не поддерживает) общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного выбора. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями неограничиваемое участие и свободу выбора его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Категория *свободы выбора* выступает в качестве фундаментального принципа социальной политики государства в сфере интеграции и имеет в своей основе определенную философскую и научно-теоретическую основу. В этом контексте интеграция в образовании рассматривается как *право выбора каждого учащегося* места, способа и языка обучения; для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения — создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, и *полное включение* в образовательный процесс массового образовательного учреждения (*инклюзия*). Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация обеспечены в мировой системе образования в прошедшие полвека конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами.

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции — формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии и теории. Соотнесение реальных и практики отечественной инклюзии с теоретико-

методологическими основаниями мировой образовательной интеграции должно помочь корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет способствовать и дальнейшая разработка философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции.

В рамках данного сообщения представим краткий анализ состояния и возможных перспектив изучения теоретико-методологических оснований инклюзивного обучения, имея в виду философское осмысление феномена образовательной интеграции, а также общенаучный и частно-научный уровни теоретических и методологических основ ее развития.

Для философии как одной из форм общественного сознания значима разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности, и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов. Это возможно в таких философско-методологических аспектах, как историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский.

Принимая во внимание принцип методологической относительности, в соответствии с которым та или иная педагогическая парадигма (традиция, система) обусловлена определенными (часто — разными) философско-методологическими установками и нормами, можно констатировать, что отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов его реализации в образовательной практике опираются на различающиеся между собой (хотя и имеющие много общего) методологические, а значит, и философские, и научно-теоретические позиции. Так, например, отечественные исследователи (О. Ю. Разумова, Л. М. Кобрина и др.) в изучении вопросов теории и практики интегрированного обучения опираются на идеи марксистской философии как методологической основы советской психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) и дефектологии (Т. А. Власова, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский, С. А. Зыков, Р. М. Боскис) в части проблем, значимых для специальной педагогики и специальной психологии — культурно-историческая психология, теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др.

В основе зарубежных исследований и концепций интегрированного (инклюзивного) обучения лежат философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые в теории и методологии конкретных наук — психологии, педагогики, социологии — преломляются в *интерактивный подход*, в своем развитии давший такие направления как персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Так, например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею — *экзистенцию*, т.е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, — равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования.

Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечила развитие гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

Педагогическая концепция социально-феноменологического подхода (также в структуре интерактивного подхода) наиболее полно представлена в работах К. Молленхауера, Т. Томаса, Э. Гофмана. В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, которые существуют в определенной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой представляется инклюзивная образовательная среда.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа, разработанная зарубежными теоретиками образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии ((Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу и др.); концепцию социальной теории аутопоэза (У. Матурана, Ф. Варела). Теорию интегрированного обучения питают также идеи функциональной школы в социологии Т. Парсонса, психологические теории: экологическая теория человеческого развития американского психолога У. Бронфенбрнера, психологическая теория поля, жизненного пространства К. Левина.

Различные философские дисциплины дают возможность мировоззренческого изучения проблем инклюзивного образования. Так, с позиций философской и

педагогической антропологии исследователи могут подойти к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования исходя из положения, что человек с ограниченными возможностями жизнедеятельности в большей мере, чем любое человеческое существо, нуждается в образовании, которое делает для него возможным саморазвитие и самореализацию как единство телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени.

Аксиологические позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы *ценностного отношения* к самому феномену инклюзивного образования и человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования; результаты осмысления могут быть приложены к решению онтологических проблем, таких, например, как проблема *качества бытия* человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности и, в первую очередь, *образования, социализации и выживания* человека с ограниченными возможностями в современном мире.

Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики — норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблему формирования этоса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики. В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии — долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности педагога, в том числе и педагога, работающего в условиях инклюзии (Н. М. Назарова, И. А. Филатова, И. М. Яковлева).

Применительно к феномену инклюзивного обучения выбор методологии определяется целью, задачами и характером деятельности в его рамках. Для административно-организационной деятельности и решения организационно-педагогических задач целесообразно использовать системно-синергетический подход. Так, опираясь на системно-структурный и функционально-целевой варианты системного подхода при анализе процесса внедрения образовательной интеграции в нашей стране, можно видеть, что из двух организационно-административных моделей этого процесса, существующих в мировой практике (модель «Поглощение» и модель «Сосуществование»), Россия, вслед за США, выбрала худшую модель — «Поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип образовательной интеграции — *свобода выбора* места обучения. Большинство европейских стран, Япония реализуют иную модель — «Сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции. Применение синергетического подхода при решении организационно-

педагогических задач образовательной интеграции позволяет не только выявлять точки бифуркации в развитии системы и оказывать ей своевременную помощь, но и придавать этой помощи синергетический характер.

В исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения, соответственно, эпистемологических и дидактических задач образовательной интеграции могут быть использованы такие подходы, как системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный, которые в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях могут выступать отражением той или иной грани *конструктивистской методологии*.

С позиций конструктивизма проблема дефицитности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений — от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики (В. К. Загвоздкин, М. Чошанов и др.). Это модификация (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы. Практикой отработаны и успешно реализуются такие школьные модели инклюзивного обучения, как «Монтессори-класс», скандинавская модель «временных рабочих групп», модель «сельская малокомплектная школа», каждая из которых в основе своей имеет теорию аутопоэза, обеспечивающего реализацию для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, формируемых интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей предусмотрен социальный аспект познания. Каждый учащийся, конструируя собственную ментальную действительность, имеет возможность проверить собственные конструкции, их адекватность и жизненность в различных видах и формах коллективной познавательной и иной деятельности, обеспечиваемых указанными выше моделями инклюзивного обучения. Коммуникация служит коррективке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса. Социально значимые конструкты формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение; умение договариваться; уступать; соблюдать очередность; помогать товарищу, творчески работать в группе. В этих же ситуациях

необходимые социально значимые конструкты формируются и у учащихся с нормативным развитием, для чего предусмотрено, например, поощрение стремления обычных учащихся к общению, взаимодействию с интегрированным одноклассником, оказанию ему помощи, содействие обычным учащимся в овладении техникой общения с ребенком с ограниченными возможностями (например, освоение и использование дактилологии при общении с неслышащим ребенком, навыков общения и взаимодействия с ребенком, имеющим нарушение опорно-двигательного аппарата и передвигающегося на коляске, и др.).

Незначительность успехов отечественной массовой общеобразовательной школы в овладении искусством инклюзивного обучения при впечатляющих масштабах свертывания системы специального образования для детей с особыми образовательными потребностями, свидетельствует, кроме прочего, что для учителя общеобразовательной школы, привыкшего давать уроки по готовым, изданным типографским способом конспектам, неведома конструктивистская дидактика, в основе которой — педагогические технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики, наконец, гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили. Между тем многие идеи и технологии реформаторской педагогики, гуманистической педагогики впитала и успешно реализует специальная педагогика, что и объясняет ее успешность в обучении детей с различными, часто тяжелыми нарушениями или отклонениями психофизического развития. Напрашивается вывод о необходимости модернизации теоретической и практической подготовки учителя массовой школы в части освоения им теории и технологий гуманистической педагогики, специальной педагогики.

В заключение необходимо подчеркнуть значимость осмысленного, научно-обоснованного подхода к внедрению и реализации образовательной интеграции, опоры на современные философские и научные идеи, применения адекватной задачам методологии их решения.

Литература

1. Назарова Н.М., Моргачёва Е.Н., Фуряева Т.В. Сравнительная специальная педагогика. — М.: «Академия», 2011.
2. Назарова Н.М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании // В сб.: Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. Материалы Третьего международного теоретико-методологического семинара. — М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2011.
3. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // В сб.: Технология развития критического мышления через чтение и письмо. Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии». Вып. 2. — Самара, 2002.
4. Glaserfeld E. Radical constructivism: A way of knowing and learning. L.: The Falmer Press, 1995.
5. Schmidt S.J. Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis. — Wien, 1992.