

# **ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

С. О. Брызгалова

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОМ РАЗВИТИИ В СИСТЕМУ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена проблеме обучения детей с особыми потребностями в системе общего образования. Рассматриваются основные направления сближения систем общего и специального образования, обеспечивающие возможность получения полноценного образования детьми с отклонениями в интеллектуальном развитии.

В природе нередко встречаются аномалии. Это явление генетически присуще и человеческому роду. Человек, как и другие биологические особи, в процессе фило- и онтогенеза испытывает такие влияния, которые ведут к отклонениям, нарушают нормальное развитие всего организма. В каждой вновь зарождающейся семье высок риск появления не совсем здорового потомства, отягощенного психической или физической патологией. Все больше специалистов признают, что наличие психофизических дефектов у ребенка не катастрофа: при определенных условиях его развитие может выравниваться или приближаться к уровню развития сверстников, и можно управлять этим процессом в рамках существующих образовательных систем.

В последнее десятилетие в мировом образовательном пространстве ощущимо проявляется тенденция к сближению ранее разобщенных систем общего и специального образования в вопросах организации адекватной педагогической помощи ребенку, сталкивающемуся с теми или иными трудностями в обучении и интеграции с социумом.

Создание условий, способствующих ослаблению или преодолению недостатков развития ребенка, должно стать одной из задач современного общего и специального образования в России.

В решении возникающих при этом проблем российская педагогика использует отечественный и зарубежный опыт с учетом современного общественного развития. Существенные изменения наметились в подходах к формам организации обучения и воспитания детей с особыми потребностями в условиях общего и специального образования.

Большое значение в активизации процессов, направленных на разрешение этих проблем, сыграла Всемирная конференция по образованию лиц

с особыми потребностями, и принятая на ней «Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

Наиболее обсуждаемой на конференции была проблема включения лиц с особыми потребностями в общую систему обучения и воспитания для получения ими полноценного образования и последующей интеграции с социальными общественными институтами. Конференция призвала все страны и правительства принять в форме закона или политической декларации принцип инклюзивного образования, «заключающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе» [7, с. 9].

Под инклюзивным образованием понимается такая форма обучения детей с особыми потребностями, которая предполагает включение их в педагогический процесс общеобразовательной школы. Практическая реализация данного принципа в той или иной стране осуществляется в различных формах в зависимости от сложившихся традиций, социокультурного уровня населения, развития образовательной инфраструктуры, наличия законодательно-правовой основы для включения детей с особыми потребностями в учебный процесс общеобразовательной школы и т. д. Известно много моделей организации инклюзивного образования, которые представлены в специальной педагогической литературе (Х. С. Замский, В. В. Коркунов, Д. Лернер, Н. М. Назарова, Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицина и др.). В обобщенном виде они представляют следующие варианты включенного обучения:

1. Включение отдельных учащихся с особыми потребностями в обычный класс общеобразовательной школы:

- частичное включение детей в процесс обучения в условиях общеобразовательной школы (ребенок постоянно обучается в специальной школе и посещает только отдельные уроки в общеобразовательной);

- включение ребенка на определенный период обучения (как правило, небольшой по времени и предполагающий проверку возможностей ребенка обучаться вместе со сверстниками по всем школьным дисциплинам);

- включение на весь срок обучения.

2. Организация специальных классов для детей с особыми потребностями при общеобразовательных школах, работающих:

- по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам;

- по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями;

- по общим образовательным стандартам на основе индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Модульное включенное обучение, предполагающее организацию классов-модулей для детей с психическими и физическими недостатками при об-

щеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющих собственную инфраструктуру, обеспечивающую процесс обучения и реабилитации.

Кроме того, существуют варианты совместного обучения, которые включают в себя различные элементы представленных выше моделей.

Вопрос о совместном обучении детей с различными учебными способностями и возможностями в последнее десятилетие стал наиболее актуальным и часто обсуждаемым в специальной педагогической литературе. При этом российские авторы в большинстве своем ведут речь об интегрированном обучении, или интеграции аномальных детей в среду нормально развивающихся школьников, в то время как за рубежом наиболее распространен термин «включенное обучение». В связи с этим целесообразно рассмотреть разные точки зрения.

Практика совместного обучения детей с особыми потребностями и их нормальных сверстников известен с момента зарождения массового образования, построенного на классно-урочной системе обучения. Еще Я. А. Коменский писал: «Вопрос стоит так: могут ли слепые, глухие и отсталые (которые не могут в достаточной степени что-либо воспринимать из-за телесного недостатка) быть допущены к образованию? Отвечаю: 1. Из человеческого образования не исключается никто, кроме нечеловека. Если же эти люди обладают человеческой природой, то они имеют право и на участие в образовании. И даже в большей степени, уже в силу необходимости внешней помощи, так как природа из-за внутреннего недостатка не может себе помочь сама. 2. А главное, природа, если она в некоторой области не могла развить свою силу, разовьет ее иным образом успешно, однако ей нужно оказать помощь» [4, с. 264].

Интенсивное экономическое развитие европейских государств и введение всеобщего начального образования понуждало общество принимать адекватные меры для вовлечения в систему образования детей, имеющих психофизические недостатки и затрудняющихся в усвоении стандартных школьных программ. Первым шагом в оказании помощи при получении такими детьми образования было открытие для них специальных классов при обычных школах. Этим путем прошли все европейские государства. Таким образом, речь шла о включении их в систему школьного образования наряду с их нормально развивающимися сверстниками.

Первым массовым опытом инклюзивного образования стала маннгеймская система, разработанная Й. Зиккингером в 1899 г. Интегрирующим началом в школьной системе Зиккингера является понятие доступности образования для всех и каждого. Доступность образования, по его мнению, должна обеспечиваться рядом факторов: необходимостью признания способностей каждого ребенка к обучению; подготовкой педагогов с учетом особенностей детей с различными трудностями в обучении; разной продолжительностью

сроков обучения и темпом усвоения одних и тех же планов и программ; уровнями усвоения объема программного материала в предметном обучении; организацией учебной деятельности и особым режимом труда и отдыха, адаптированным к особенностям учеников. Таким образом, Зиккингер впервые поставил вопрос об особых условиях обучения для детей с трудностями в обучении. Организационная структура «народной школы для всех», по его мнению, должна включать в себя параллели классов: для одаренных детей, для детей со средними и высшими способностями, для нормальных детей с ослабленными способностями или болезненных (содействующие классы), для умственно отсталых детей (вспомогательные классы). В процессе всего срока обучения могла происходить «миграция» школьников из «менее благополучных» параллелей в «более благополучные» и наоборот, в зависимости от успешности или неуспешности обучения ученика в течение всего учебного года по данной программе.

По сути, специальные классы и мангеймская система представляли собой определенные модели включенного образования. Закономерен вопрос: почему существовавшие ранее модели не прижились в системе образования, однако общество вновь возвращается к подобным формам организации? На первую часть вопроса однозначный ответ в настоящее время дать невозможно. Скорее всего, его надо искать в формулировках целей, которые ставились перед школами. Одна из них заключалась в том, чтобы через различные формы дифференциации в обучении положительно решить острую в свое время проблему второгодничества. Можно сказать, что инклюзивная по форме, но дифференцированная по содержанию школа начала XX в. не превратилась в систему, где все элементы объединены в целое. Из этого исторического примера можно сделать поучительный вывод: в инклюзивном характере обучения заложены как позитивные, так и негативные тенденции, характерные для любой социальной системы. Если в организации инклюзивного образования возобладают тенденции к дифференциации, а внутренние связи между дифференцированными частями в образовательной системе не будут укрепляться, то такая система будет отторгать наиболее «выпадающие» из общего ряда ее структурные элементы.

Зарубежная специальная педагогика имеет длительный и разнообразный опыт организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями в условиях обычных школ. В нашей стране специальное образование в большей степени рассматривалось в виде системы коррекционных образовательных учреждений, в значительной мере изолированных от системы общего образования. Движение в сторону их сближения на основе совместного обучения в единых организационных условиях получило в нашей стране название интегрированного обучения. Нередко включение аномального ребенка в обычный класс для совместного обучения российские специалисты называют инте-

грацией. Насколько правомочно заменять термин «инклюзивное (включенное) обучение» термином «интегрированное обучение», а процесс совместного обучения обозначать термином «интеграция»?

БСЭ характеризует термин «интеграция» как основное понятие теории систем, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей системы в единое целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, которое характеризуется целостностью: «Целостность – это принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимость из свойств последних целого; зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функции и т. д. внутри целого».

В силу сказанного выше основными характеристиками системы являются:

- структура или определенная модель связей и отношений между элементами;
- иерархичность или свойство каждого элемента системы образовывать из себя также систему, поэтому внутри целого может оказаться несколько уровней таких подсистем; кроме того, система, как единое целое, способна взаимодействовать со своей средой, являясь при этом активной стороной.

Обязательным свойством системы является возможность меняться и развиваться. Сложные системы обладают способностью накапливать информацию и обмениваться ею, а значит, в них возникают процессы управления и самоорганизации. Такие системы, подвергшись разрушительному воздействию, способны возвращать себе равновесие.

Указанные свойства со всей очевидностью проявляются при рассмотрении любых социальных систем, будь то дошкольное, школьное или другое образовательное, коррекционное, реабилитационное детское учреждение, входящее в состав муниципального, регионального или федерального образовательного пространства.

В свою очередь, и ребенок должен рассматриваться как сложная самоорганизующаяся система, способная к интеграции в качестве элемента других систем.

В силу этого обстоятельства понятие системы настолько значительно для педагогики и психологии (как, впрочем, и для других наук), что без него они существовать не могут. Известный американский специалист по социальным системам Т. Парсонс считал, что если во взаимозависимости компонентов не существует единообразия, то не существует никакой научной теории. Он рекомендует проводить строгое разграничение между установленными людьми закономерностями и эмпирической взаимозависимостью операционально выделяемых компонентов: «Если не делать никакого различия между условиями, благоприятствующими стабильности, и условиями, толкающими к изменению состояния в сторону, противоположную стабильности ... то не может существовать такой вещи, как систематический эмпирический анализ» [5, с. 44].

В теории педагогики вопросы, связанные с необходимостью введения инклюзивного (включенного) образования, недостаточно глубоко рассмотрены с позиций именно системности. Известно, что в процессе функционирования система стремится к эволюции. Эволюционные изменения обусловлены наличием в ней противоположных процессов – интеграции и дифференциации. Если процесс интеграции ведет к упрочению связей между элементами внутри системы и придает ей целостный характер, то процесс дифференциации, наоборот, ведет к обособлению элементов, приданию им функциональной самостоятельности и независимости внутри системы. Обособление элемента от других элементов системы, достижение им самодостаточности приводит к его изоляции в системе и нарушению равновесия в ней. Любая новая дифференциация внутри школьной системы ведет к разрушению межэлементных связей. Образовавшаяся дифференциальная группа становится новым элементом внутри общеобразовательного учреждения, которое стремится выстроить отношения с новым элементом по принципу аналогии без учета его специфики.

В подобных случаях становятся актуальными следующие функции, присущие каждой системе: адаптивная, целедостигающая, интегративная и регулирующая напряжения в системе [5].

Появление нового элемента создает положение напряжения, снятию которого будут способствовать меры по регулированию процессов, направленных на повышение адаптивности нового элемента, корректировка целей работы образовательного учреждения, включение нового элемента в общешкольные виды и формы совместной деятельности, что в совокупности может привести к интеграции нового с другими элементами в системе.

Ребенок с особыми потребностями, включенный в школьную систему образования, является ее элементом и подсистемой одновременно. Однако вопрос о его интеграции остается открытым в связи с тем, что при равных условиях, с учетом имеющихся у него психофизических отклонений, успешность его вступления в разнообразные отношения со сверстниками на основе деятельности будет низкой.

В психологии личности под выражением «интегрированная личность» понимается целостный, лишенный внутренних противоречий индивид. То же выражение, используемое на уровне социальной системы, относится к личности, интегрированной в социальную систему, т. е. к конформной личности. По мнению А. В. Петровского, на пути к удовлетворению человеком потребности в интеграции приходится учитывать такие процессуальные закономерности, как:

- адаптация, которая рассматривается автором как процесс присвоения индивидом социальных норм и ценностей, существующих в социуме (становление социально-типического в личности);
- индивидуализация – открытие и утверждение человеком собственного «Я», выявление своих способностей и возможностей, особенностей, или становление индивидуальности.

Только после прохождения этапов адаптации и индивидуализации становится возможной интеграция, которую автор понимает как осуществление и утверждение своего инобытия среди других людей, становление в человеке всеобщего [6, с. 17].

Согласно выявленным А. В. Петровским закономерностям, на пути к интеграции ребенок вынужден проходить первоначальные ступени своего становления в виде адаптации и индивидуализации.

Исследовательский и социальный опыт показывает, что наибольшую потенцию для интеграции имеют лица с физическими недостатками, с нарушенным зрением, слухом и нормальным интеллектом, а также с временным характером задержки психического развития. Однозначную оценку возможностей к интеграции детей с отклонениями интеллектуального развития и сложными психофизическими дефектами дать нельзя.

В соответствии с Типовым положением «О специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида» (1997 г.), данное учреждение ставит перед собой задачу реабилитации детей средствами образования и подготовки их к последующей интеграции. Поскольку данный документ является официальной точкой зрения, то и практические работники в системе образования проблему интегрированного обучения этих детей никогда серьезно не рассматривали.

Длительное время в отечественных социальных науках понятие «интеграция» ассоциировалось с другим понятием – «конформизм», который вольно или невольно нес в себе оттенок приспособленчества. Существовал более приемлемый для той социальной ситуации термин «коллективизм», который в полной мере заменял собой большую часть аспектов социального понятия «интеграция» применительно к социалистической системе образования. В российской специальной педагогике термин «интеграция» означает процесс, результат или (и) состояние, при которых лица, имеющие ограниченные возможности, не являются изолированными от общества, активно участвуя во всех формах и видах социальной деятельности вместе и наравне с другими [4, с. 264]. Разумеется, данное определение не отражает сути процесса интеграции, однако абсолютно точно характеризует те тенденции, которые наметились в конце XX в. в специальном образовании России.

Наш опыт моделирования различных вариантов включенного образования детей с психофизическими недостатками развития и создания для каждого из них адекватных условий обучения в обычной общеобразовательной школе говорит о том, что они способны вступать в различные формы интеграции с различными детскими социальными группами и соответствовать сложившимся в них социокультурным требованиям к взаимодействию в процессе деятельности и общения.

### Литература

1. Замский Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. – М., 1995. – 400 с.
2. Интегрированное обучение и сопровождение детей с особыми нуждами в общеобразовательной школе / Под науч. ред. Л. М. Шипициной. – СПб.: ИСПиП, 2004. – 60 с.
3. Коркунов В. В. Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 124 с.
4. Назарова Н. М. Понятие интеграции в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. – Вып. 3. – С. 262–275.
5. Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского. – М.: Академический проект, 2002. – 832 с.
6. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.: ил.
7. Саламанская декларация и рамки действий лиц с особыми потребностями. – Саламанка. Испания. 7–10 июня 1994 г. ЮНЕСКО, 1994.

Л. М. Кетова

## **АКСИОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРЕДМЕТОВ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА**

Статья посвящена проблемам аксиологизации образования и ценностному потенциалу дисциплин культурологического цикла. Выделены противоречия современного этапа развития культуры и образования, связанные с кризисными явлениями. Анализируются проблемы гуманизации и гуманитаризации образования. Обозначены глубинные сущностные связи между художественной культурой и образованием.

Современное состояние образования многие зарубежные и отечественные исследователи характеризуют как кризисное. Это связано, с одной стороны, с системным кризисом самого общества, а с другой – с расхождением между устоявшимися системами образования и запросами быстро меняющегося общества.

В России задачи преодоления кризиса образования стоят гораздо острее, чем в остальном мире, в силу особого переходного состояния нашего общества, характеризующегося, по общему признанию, быстрым и резким сломом всей системы ценностей. Именно этим во многом определяются мучительные поиски выхода образования из ценностного тупика: совершенно не-