

Н. М. Назарова

ПОНЯТИЕ ИНТЕГРАЦИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Интеграция (от лат. *integer* — целый) как понятие в общем виде означает состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций некой системы в единое целое или процесс, ведущий к такому состоянию, и является противоположным понятию дифференциации (1, с. 501). Ряд наук использует в своем понятийном аппарате этот термин, им оперирует в том числе и педагогика. Так, Н. К. Чапаев рассматривает педагогическую интеграцию как восстановление целостной сущности человеческой личности (2, с. 61).

В зарубежной специальной педагогике термин *интеграция* и соответствующее понятие используются уже около четверти века, примерно с середины 70-х гг. В отечественной специальной педагогике этот термин появился недавно, несколько лет назад, с выходом России в мировое информационное и образовательное пространство.

В самом общем виде применительно к специальной педагогике термин *интеграция* означает процесс, результат и состояние, при которых инвалиды и иные члены общества, имеющие ограниченные возможности здоровья, интеллекта, сенсорной сферы и др., не являются социально обособленными или изолированными, участвуя во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. В системе образования, на всех ее ступенях интеграция означает реальную, а не декларируемую возможность минимально ограничивающей альтернативы для детей, подростков, молодежи с проблемами в развитии — обучения или в специальном образовательном учреждении, или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего вида, например в учреждениях общего среднего образования.

С самого начала использования термина *интеграция* как в зарубежной, так и в отечественной педагогике существует многозначность, вариативность его трактовки. Это означает не только возможность разной акцентуации этого термина, но и специфичность понимания сущности данного социального и социально-педагогического феномена и его реализации в разных странах и регионах мира.

Действительно, интеграция может рассматриваться как цель, как позитивный итог коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, благодаря которой они могут войти в социум в качестве полноправных ее членов. Интеграцию можно понимать также как средство обеспечения полноценного развития и социализации детей с ограниченными возможностя-

ми. Разнообразие возможностей социального взаимодействия в условиях интеграции действительно является эффективным инструментом развития личности.

Возможна трактовка интеграции как процесса включения лиц с ограниченными возможностями в социальную жизнь и социальные отношения общества. При этом важным является понимание относительности возможностей интеграции и того, что она достижима только с определенной скоростью, в определенных социальных условиях и ситуациях и применительно к различным категориям лиц с ограниченными возможностями.

Допустимо представление об интеграции как о реформировании социальных отношений и их нормализации, которое обеспечит бесконфликтное сосуществование большинства социума и лиц с ограниченными возможностями и устранил довлеющий над последними синдром маргинальности. Эти и другие аспекты трактовки понятия “интеграция” в специальной педагогике показывает его сложность и неоднозначность. В соединении с незнанием причин, истоков и истории развития интеграционного процесса в мире эта сложность и неоднозначность ведет нередко либо к осуждению и отрицанию данного социально-педагогического феномена, либо к принятию непродуманных политических решений по “введению” интеграции в социальной сфере, в системе образования.

Много споров и разночтений вызывает понятие “интеграция” и в отечественной специальной педагогике. Незнакомый несколько лет назад большинству педагогов как общего, так и специального образования термин сегодня достаточно часто встречается в педагогической периодике, проблемы интеграции являются предметом обсуждения на конференциях и семинарах, предпринимаются “революционные” попытки “введения” интеграции в том или ином регионе, городе, области.

Между тем более чем двадцатипятилетний зарубежный опыт интеграционного процесса, его политические, социальные, экономические и социокультурные условия, возможные модели и многочисленные уроки могли бы стать для отечественной педагогики источником научно значимой информации в процессе осмысления отечественного опыта и возможностей интеграции, а также поиска продуманных шагов ее осуществления.

Интеграция как социально-педагогический феномен насчитывает несколько столетий. Обращение к истории специальной педагогики показывает, что феномен интеграции существует с тех пор, когда было признано право на обучение детей с ограниченными возможностями (XVII в.).

Я. А. Коменский в своей “Великой дидактике” пишет: “Вопрос стоит так: могут ли и 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” (Цит. по: 3, с 11).

История специальной педагогики знает немало примеров организации совместного обучения детей с ограниченными возможностями и обычных детей. Однако в большинстве случаев эти опыты не были удачными, поскольку учитель общеобразовательной школы при всем своем добром и внимательном отношении к таким детям (а это было нечасто) не владел способами и приемами, позволяющими удовлетворять особые образовательные потребности учащихся. Бессилие, раздражение, равнодушие, стремление освободиться от таких детей было нормальной, естественной реакцией учителя, не видевшего никаких возможностей выхода из создавшейся ситуации. Многочисленные неудачные попытки интегрированного обучения укрепляли мнение о необходимости индивидуального обучения таких детей или обучения их вместе с себе подобными с помощью специально подготовленных для этой цели педагогов (или имеющих опыт работы с такими детьми). Помимо этого в школе XVIII — XIX вв. было много детей с неярко выраженными, “незаметными” нарушениями, отклонениями в развитии, влияющими на школьную успешность. Однако практически до конца XIX в. начальное обязательное образование не существовало для большинства населения Европы, и поэтому школьная неуспешность была мало заметна: ребенок оставлял школу и устраивался в жизни таким образом, чтобы его последующая жизненная успешность не была связана с наличием образования. Описанный выше период мы можем обозначить как эпоху псевдоинтеграции. Она характерна не только для Европы, но и для других регионов мира.

Параллельно с псевдоинтеграционным процессом, как указывалось выше, возникает и ширится процесс сегрегации и изоляции детей с ограниченными возможностями в специальных образовательно-воспитательных учреждениях.

Первые изолированные, закрытые учебно-воспитательные учреждения (институты) появляются уже на рубеже XVIII и XIX вв. для глухих детей: безусловное признание обучаемости этой категории детей с ограниченными возможностями натолкнулось на

непреодолимые трудности обучения таких детей в условиях общей школы. В течение XIX в. возникает значительное число школ для детей с нарушениями сенсорной сферы (зрения и слуха), в специализированных учреждениях содержались дети с тяжелыми формами интеллектуальной недостаточности и поражениями опорно-двигательного аппарата. Принятие в течение XIX и в начале XX в. в Европе, в том числе и в России, законов об обязательном начальном образовании сразу выявило значительную группу детей, которые, будучи вынужденными учиться (до принятия таких законов они просто не держались бы в школе), обнаружили неспособность к овладению школьной обязательной программой вследствие разного рода отклонений, нарушений в развитии интеллекта.

Характер существовавшего в то время школьного обучения (жесткость требований в выполнении школьной программы, необходимость усвоения объема знаний в фиксированные сроки, безальтернативность обучения и др.) заставил выделить неуспевающих учащихся вначале в отдельные (вспомогательные) классы, а позже и в отдельные (вспомогательные) школы. Тем самым был завершен процесс создания системы сегрегационных специализированных образовательно-воспитательных учреждений для детей с различными отклонениями в развитии.

Создание такой системы учреждений преследовало благие цели и в ряде случаев было оправданным по многим причинам:

- только в специальном образовательном учреждении могут быть созданы условия, учитывающие особенности ребенка с ограниченными возможностями;
- ребенок, находясь среди подобных себе, не будет испытывать комплекса неполноценности, будет чувствовать себя равным среди равных;
- в специальном образовательном учреждении возможно реализовать специальную образовательную программу, учить детей в том темпе, который соответствует их возможностям;
- в специальном учреждении можно собрать необходимое количество специалистов-дефектологов, которые могут профессионально осуществлять учебный, воспитательный и коррекционный процесс.

Вплоть до начала 60-х гг. нашего столетия система изолированных специальных учреждений для детей с ограниченными возможностями интенсивно развивалась, тонко дифференцируясь внутри: даже сегодня в ряде западноевропейских стран можно наблюдать до 12 — 13 типов специальных учреждений для детей с отклонениями в развитии.

Россия (прежде СССР) в этом отношении отстает от развитых западных стран, ибо до недавнего времени (60 — 70-е гг.) дети с трудностями в обучении — по российской терминологии *дети с временной задержкой психического развития* (ЗПР) — намеренно не выделялись в особую группу, нуждающуюся в специализированной педагогической помощи и поддержке, и соответственно не существовало каких-либо специальных образовательных учреждений для этой категории детей. Лишь в самое последнее время осознана необходимость специализированных структур для воспитания и обучения детей с ранним детским аутизмом, со значительными интеллектуальными отклонениями, сочетающимися с нарушениями опорно-двигательного аппарата и другими нарушениями. Тем не менее на начало 90-х гг. в России существовало 8 типов специальных учреждений для воспитания и образования детей с различными отклонениями в развитии.

Ситуация, при которой специализированная помощь педагогического характера оказывается детям с отклонениями в развитии только в специальных коррекционно-образовательных учреждениях, порождает явление “вынужденной интеграции” (В. И. Лубовский). “Вынужденная интеграция” характерна для нашей страны, для многих развивающихся стран мира. Дети со слабо выраженными отклонениями в развитии, своевременно не выявленные и не имеющие возможности получать специализированную помощь педагога-дефектолога, вынуждены обучаться в условиях общей школы, где их проблемы либо незаметны для педагога, либо даже при диагностировании тех или иных отклонений в развитии и констатации потребности в особых образовательных условиях не получают адекватного психолого-педагогического сопровождения. Другими словами, ребенок с ограниченными возможностями вынужденно интегрирован и лишен необходимой ему педагогической помощи. “Вынужденная интеграция” весьма сходна по своему характеру и последствиям с псевдоинтеграцией. Псевдоинтеграция или “вынужденная интеграция” имеет место тогда, когда интеграционный процесс начинают без учета необходимых условий его развития.

Четвертьвековой опыт существования феномена интеграции в специальной педагогике позволяет сделать главный вывод о том, что есть немногочисленные, но обязательные условия, без которых интеграция невозможна. Они едины для всех стран, регионов мира, для человечества в целом и обусловлены объективными закономерностями развития человеческой цивилизации и природой человека как социального существа. В то же время темпы, характер, модели интеграции могут сильно варьироваться в зависимости от экономических, социокультурных, биологических, этнографических и других факторов и условий.

Среди обязательных условий для возникновения и развития интеграционных процессов важнейшим нам представляется условие демократического общественного устройства с гарантированным соблюдением прав личности, личностно-ориентированной концепцией общественного развития. Это подтверждается ходом исторического развития стран Западной Европы, Соединенных Штатов, где с 60-х гг. XX в. разворачивается мощное демократическое движение, охватывающее различные сферы социальной и политической жизни. Ряд документов ООН по социальному праву с 1948 г. ("Декларация прав человека") по 1984 г. ("Декларация о правах умственно отсталых лиц") отражает непрерывный качественный рост общественного сознания в условиях развивающейся демократической организации общественной жизни. Именно в странах с отчетливо выраженными демократическими процессами появились первые ростки интеграции (60-е гг. — скандинавские страны, 70-е гг. — США, позже — другие страны Западной Европы). Ни в одной стране с тоталитарным государственным устройством не отмечено возникновения интеграционных процессов.

Демократическая организация общественной жизни тесно связана с гуманистически ориентированной социальной политикой, являясь ее гарантом. Такая социальная политика должна обеспечивать человеку необходимый и достойный жизненный стандарт, социальную защищенность и свободное проявление своих возможностей и способностей в таких областях, как социальная группа, семья и собственная индивидуальность. Именно в рамках такой социальной политики и возможно разворачивание интеграционных процессов, когда создаются равные для всех возможности, но не по количеству отпускаемых на душу населения средств, а по компенсации ограниченных возможностей отдельным членам общества, дающей им равные с остальными социальные условия жизнедеятельности.

Из вышесказанного вытекает второе обязательное условие для развития интеграционных процессов: их материальная обеспеченность. Сфера специального образования сама по себе является ресурсоемкой, развитие и нормальный ход интеграционных процессов значительно повышает расходы. Именно поэтому в странах с тоталитарным государственным устройством и характерной для них экономией на сферах культуры, образования и здоровья населения развитие интеграции невозможно не только по политическим, но и по экономическим причинам. Действительно, что означает, например, предоставить равные возможности для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата? Что означает применительно к ним соблюдение прав и свобод?

Одна из важнейших свобод человека — свобода передвижения. Равные возможности для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата будут реализованы тогда, когда каждый из них будет иметь отвечающие его потребностям и материальным возможностям средства передвижения; когда окружающие его архитектурные сооружения как снаружи, так и внутри будут приспособлены для его беспрепятственного передвижения и т. д., и т. п. Таким образом, государство, гарантируя каждому своему члену ряд свобод, в том числе и свободу передвижения, должно обеспечивать не только юридические, но и материальные условия этих гарантий.

Еще одним обязательным условием успешного развития интеграционного процесса является готовность общества в целом, составляющих его социальных групп и отдельных людей к интеграционным процессам, к осуществлению и взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями и ограниченной трудоспособностью. Обеспечение этого условия, как ни парадоксально, оказывается наиболее сложным и длительным, ибо оно напрямую связано с социально-психологическими особенностями человека, его мировоззрением, предшествующим воспитанием, отношением к той или иной конфессии и др. В этом контексте интеграция должна рассматриваться не только как проблема специальной педагогики, но и всей педагогики в целом. Исследователи отмечают, что даже в зарубежных странах с демократическим общественным устройством и высоким уровнем социальной помощи населению все еще не до конца решена проблема сосуществования обычных людей и людей с ограниченными возможностями. Особенно это характерно для тех стран, где интеграционные процессы идут недавно и преимущественно там, где они вводятся “сверху”. В этом случае только законопослушность населения позволяет реализовать интеграцию. “Внутреннее” принятие интеграции населением, каждым человеком — это длительный процесс воспитания общества в целом, это выращивание, начиная с самого раннего возраста, нового поколения или нескольких поколений, для которых интеграция в обществе с лицами, имеющими ограниченные возможности, станет частью мировоззрения, жизненной философией каждого.

Для современного общественного сознания, особенно в тех странах, где демократические традиции не имеют длительной истории, характерна медицинская модель подхода к проблеме ограниченных возможностей с типичным его проявлением, которое выражается термином *инвалидизм*. Зарубежные (4) и отечественные (5) специалисты определяют “инвалидизм” как социальное притеснение и дискриминацию людей с ограниченными

возможностями. «Инвалидизм» включает в себя три основных положения: 1) человечество разделено на здоровых людей и людей с ограниченными возможностями; 2) здоровые люди способнее людей с ограниченными возможностями; 3) здоровые люди должны контролировать ресурсы и жизни людей с ограниченными возможностями» (5, с. 4). Отсюда следует совершенно логичный вывод о том, что «людей с ограниченными возможностями можно рассматривать скорее как притесняемую группу, чем как аномальную или трагическую. Именно по этой причине должен меняться не только человек с ограниченными возможностями, но и общество, которое должно изъять негативные установки, ступени и узкие двери, а также рутинные правила, помочь людям бороться с недугами, а не со специалистами, и предоставить для всех людей равные возможности полноценного участия во всех сферах жизни и социальной активности. При этом люди с ограниченными возможностями должны быть интегрированы в общество на их собственных условиях, а не приспособлены к правилам мира здоровых людей» (5, с. 6). Выделенное положение является тем водоразделом, который отграничивает классическую специальную педагогику XIX и первой половины XX в. (к ней относится и отечественная «коррекционная» педагогика) от современной специальной педагогики с ее гуманистической ориентацией и приоритетом прав человека.

Разумеется, нельзя понимать сказанное выше так, что если одно или все три из указанных обязательных условий интеграции отсутствуют или находятся на начальной стадии своего развития, то об интеграции не может быть и речи. Правильнее было бы говорить о том, что полнота реализации интеграционных процессов, всех возможностей ее и конечный результат самым непосредственным образом зависят от уровня обеспеченности этих условий, и всякое силовое форсирование интеграционных процессов не приблизит, а отдалит желаемый результат.

Существует реальная опасность идеологизации феномена и соответственно понятия интеграции, когда последняя становится самоцелью, выражаясь в стремлении не отставать от цивилизованных стран в инновационных процессах в образовании, социальной жизни.

При этом не принимается в расчет тот факт, что каждая из этих цивилизованных стран имеет не только все необходимые условия для интеграционных процессов, но и пришла к ним своим путем, «выстрадала» интеграцию. Так, принятие Соединенными Штатами закона об образовании всех аномальных (P. L. 94 — 142) в 1975 г., «закона об интеграции», предусматривавшего

“минимально ограничивающую альтернативу” для всех детей с отклонениями в развитии, — это закономерный итог длительной борьбы демократических слоев общества против расовой сегрегации, за расовую интеграцию в социальной жизни и в системе образования. Дальнейшее развитие демократических тенденций в этой стране закономерным путем привело к переносу идей расовой интеграции на проблемы лиц с отклонениями в развитии и развитию интеграционных процессов применительно к проблемам специальной педагогики — возможности обучения детей с ограниченными возможностями в “общем потоке” — mainstreaming. Законодательно были оформлены те процессы и тенденции, которые вызревали и развивались в обществе в течение десятилетий.

Своим путем шли к интеграции скандинавские страны, которые справедливо можно назвать “колыбелью интеграции”. Уже в конце 50-х гг. нашего столетия в Дании постоянно действующая комиссия двух министерств — образования и социальных проблем изучала состояние подготовки педагогов для работы с детьми с отклонениями в развитии и деятельность образовательных учреждений для этой категории учащихся. На основании заключения этой комиссии (так называемая “Зеленая экспертиза” — 1961 г.) установлена и рекомендована возможность обучения детей с отклонениями в развитии в народной (т. е. общей) школе вместе с обычными детьми. Речь шла, в первую очередь, о детях с сохранным интеллектом и такими нарушениями, которые не создавали непреодолимых препятствий для обучения вместе с другими детьми. При этом жестких установок, требований или распоряжений об изменении деятельности общих народных школ и специальных школ в русле сделанных рекомендаций, а также предписаний детям с отклонениями в развитии посещать тот или иной тип школы не было. Решение принималось в каждом конкретном случае индивидуально, в соответствии с интересами ребенка. Подобная практика сохраняется в Дании до настоящего времени. С 1961 по 1980 гг. в Дании шла огромная социально-педагогическая работа по осмыслению и освоению интеграционных процессов. Следует подчеркнуть, что это было общее движение множества отдельных инициатив, нигде, ни на каком этапе не регламентируемых сверху управленческими структурами. И здесь, как и в США, интеграция росла “снизу”, иницируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным общественным и хозяйственным развитием, социальной политикой, основанной на понимании того, что сограждане с социальными проблемами, ограниченными интеллектуальными возможностями и различными нарушениями развития нуждаются

ся в нормальном человеческом обществе, в нормальном образовании, работе, досуге, в обеспечении жильем и достойным уходом, просто в понимании и сочувствии. И лишь тогда, когда страна в целом освоила (практически и духовно) феномен интеграции, он стал узаконенной реальностью (Закон о реформе образования от 1 января 1980 г., предусматривающий введение принципа нормализации отношений с лицами с ограниченными возможностями).

Существует своя особая история прихода к интеграции в Италии, где этот процесс начался на рубеже 60 — 70-х гг. с движения “Демократическая психиатрия”, которое возглавил Ф. Базаглиа (6). Целью этого движения было прогрессивное изменение и сокращение количества психиатрических лечебных учреждений, упразднение социального обособления и изоляции социально неопасных лиц с нарушенной психикой. Лидеры этого движения считали, что во многом в возникновении душевных болезней виновато общество и школа, и поэтому школа, семья, трудовой коллектив должны измениться, чтобы не провоцировать или усугублять болезни, не вызывать психических нарушений. Особенно большая вина в возникновении психических нарушений признавалась за школой, которая была ориентирована лишь на достижение успехов в образовании. Начавшаяся с 1962 г. реформа школьного образования в Италии вылилась затем (1971 г. — закон № 118) в процесс интеграционного реформирования школьной системы в целом.

Анализ истории развития интеграционных процессов в различных странах позволил увидеть еще одно ее обязательное условие, при котором интеграция идет успешно. Это — ненасильственный характер протекания интеграционных процессов. Социальная и образовательная политика предусматривает возможность альтернативы, выбора из гарантированного перечня образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых лицам с ограниченными возможностями.

Речь не идет о планомерном сокращении специальных школьных и иных учреждений и переводе их учащихся в соответствии с новыми критериями отбора в общеобразовательную школу. Учащиеся и их родители сами выбирают ту или иную образовательную возможность, основываясь на исчерпывающих рекомендациях специалистов. Предусмотрено и право родителей ребенка с отклонением в развитии на ошибку в выборе образовательного учреждения: существует возможность свободного перехода из специального образовательного учреждения в общеобразовательное и обратно. Родителям и ребенку в случае их настойчивого желания получать образование в общеобразовательной школе дается шанс проверки своих возможностей. Если попытка

признается родителями и (или) ребенком безуспешной, ребенку есть куда отступать — ему гарантировано место в специальном образовательном учреждении.

Специальные образовательные учреждения закрываются лишь тогда, когда на них нет спроса у населения. Эта ситуация возникает в двух случаях (и эти тенденции прослеживаются в ряде западноевропейских государств):

1. В случае полноты коррекционно-образовательных услуг, предоставляемых общей системой образования и социальной помощи, а также создания максимально благоприятных условий для обучения в общеобразовательной школе для детей с проблемами и ограниченными возможностями. Примером может служить датская народная школа — “школа для всех детей”, которая организована так, чтобы она могла принимать для обучения всех детей. С этой целью школа должна иметь возможно большее количество образовательно-коррекционных услуг, специальным образом организованный учебный процесс, в котором удачно учитываются интересы и возможности обычных детей и детей с ограниченными возможностями (7). За пределами школы в учреждениях, работающих по типу поликлиник, детям оказывается дополнительно та коррекционная помощь, которая по тем или иным причинам невозможна в школе.

2. В случае хорошо поставленной в стране системы раннего выявления, ранней диагностики и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии в преддошкольном и дошкольном возрасте. Пример: в ряде западноевропейских стран с хорошо развитой системой специализированной помощи детям с нарушениями слуха стало уменьшаться количество соответствующих специальных школ — получив коррекционную помощь в дошкольном возрасте, многие слабослышащие дети стали посещать общую среднюю школу; определенная часть глухих детей, потенциальный контингент школы глухих, благодаря ранней коррекционно-педагогической помощи стала посещать школу для слабослышащих.

Россия имеет свою историю интеграции, во многом похожую на историю интеграции за рубежом: первые попытки обучения детей с нарушениями слуха совместно со слышащими сверстниками; появление вспомогательных классов и вспомогательных школ в начале XX в., выделившихся из структуры общей школы, и др. Послереволюционный период может быть охарактеризован как период развития и стабилизации сегрегативной организации коррекционно-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями. Одновременно существовала скрытая вынужденная интеграция в общеобразовательной школе.

Катализатором для начала заметных интеграционных процессов послужили два события — последствия войны в Афганистане и через некоторое время социально-экономические и политические изменения, начавшиеся в 90-е гг. и ставшие причиной постепенной демократизации социально-политического устройства в стране.

В результате афганской войны в стране оказалось значительное число инвалидов среди молодежи. Проблема помощи этой категории инвалидов (медицинская, психолого-педагогическая и социальная реабилитация, социальная адаптация) оказалась настолько острой, что не могла быть не замеченной обществом, властными структурами, тем более что в мире уже сложился опыт помощи подобного рода (особенно в США, где уже после второй мировой войны были созданы службы реабилитационной помощи, опыт которых затем пригодился для пострадавших во вьетнамской войне американцев). Внимание, обращенное к инвалидам афганской войны, распространилось и на инвалидов, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, другой этиологии.

В начале 90-х гг. демократизация системы образования России и постепенное вхождение в мировое образовательное пространство ускорили начавшийся интеграционный процесс.

Современная российская интеграция — процесс своеобразный и достаточно противоречивый, имеющий как позитивные, так и негативные стороны. Прежде всего следует отметить, что процесс интеграции строится пока еще на достаточно зыбкой почве, не имеющей надежной правовой и экономической основы. Кроме того, регулирование интеграционного процесса “сверху” преобладает над “низовой” интеграционной активностью. Подавляющее большинство педагогов общеобразовательной школы, системы дошкольного образования не только профессионально, но и личностно не готовы к активному участию в интеграционном процессе подобно тому, как это имеет место, например, в скандинавских странах. Не готовы к этому и значительная часть населения, родители. В то же время развитию интеграционных процессов в России, безусловно, способствуют такие позитивные явления, как признание “вынужденной” интеграции и, как следствие этого, процесс “дифференциации”, начавшийся в общеобразовательной школе (создание классов компенсирующего обучения, педагогической поддержки и т. п.); налаживание системы ранней диагностики и ранней коррекционно-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии; начало работы по изменению общественного сознания в духе идеологии интеграции (средства массовой информации, элементы подготовки педагогов общеобразовательных школ по специальной педагогике, деятельность об-

ественных организаций); расширение подготовки специализированных педагогических кадров для работы с детьми, подростками, молодежью с ограниченными возможностями.

Сегодня очевидно, что наша страна идет своим путем к интеграции, имея при этом целый ряд препятствий, замедляющих это движение, и одновременно много преимуществ по сравнению с развивающимися странами: достаточно тонко дифференцированную сеть специальных коррекционно-образовательных учреждений, значительный объем научно-практических и методических наработок (причем лишь очень незначительная их часть уже освоена практикой общеобразовательной школы) по оказанию коррекционно-педагогической помощи детям в общей системе образования.

Нам представляется, что интеграционный процесс в отечественной системе образования будет успешным, если наряду с широким спектром коррекционно-образовательных услуг, предлагаемых как в системе специального, так и в системе общего образования и осуществляемых высококвалифицированными кадрами специалистов, лицами с ограниченными возможностями будет предоставлено действительное право выбора места, способа оказания коррекционно-педагогической помощи, право на наименее ограничивающую альтернативу развития, социализации, устройства собственной жизни и самореализации.

Литература

1. *Советский энциклопедический словарь*. М., 1980.
2. *Чапаяев Н. К.* Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистски-педагогический аспект // *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Вып. 1. Екатеринбург, 1995.
3. *Воспитание и образование молодежи, нуждающейся в опеке в Чехословакии* / Под ред. В. Шимунковой, Я. Прокеша. Прага, 1987.
4. *Munro K. & Elder-Woodward J.* Independent Living. London, 1992.
5. *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.
6. *Basaglia F.* (Hrsg.): Die negierte Institution oder Die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen. Frankfurt, 1973.
7. *Vergleichende Sonderpädagogik. Handbuch der Sonderpädagogik.* (Hrsg. von K. J. Klaner u. W. Mitter). Berlin; Marhold, 1987.

© Назарова Н. М., 1997