

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Современный этап развития науки необходимо рассматривать как целостный процесс, обусловленный не только собственно научными факторами, но отражающий также многообразные социальные взаимодействия. В настоящее время особенно остро ощущается потребность интеграции наук о человеке, разработки многомерной системы универсальных характеристик, единого смыслового поля.

В истории познания существовало много определений человека: часть космоса, общность души и тела, общественное животное, образ и подобие Бога, своеобразный автомат, производящий орудия. Подвергались исследованию разумность, моральность, свобода человека. На рубеже XIX–XX столетий сформировалась объектная наука, которая конструировалась на изучении объектов-вещей, позволяющих получить знание, отчуждаемое от людей и их субъективности, и именно поэтому транслируемое от человека к человеку из одного интервала времени-пространства в другой. Необходимо отметить, что социальность знания в данном случае основывается на его объектности, а объектность выступает главным аргументом его общественной значимости. На этой взаимосвязи закрепляются формы взаимодействия между исследователями в классической науке. В исторический период конца XIX – начала XX в. аспект отчуждения этих форм-объектов-вещей от индивидуального бытия людей становится все более очевидным и оказывает влияние на сущность социально-гуманитарных исследований. Выясняется, что концепция «общества, стоящего над людьми» и редуционная методология тесно связаны. Общество отчуждается от индивидов за счет того, что его структуры редуцируют в свое производство деиндивидуализированные ресурсы людей, оставляя за пределами социальности их особенности, самобытность, различия.

К середине XX в. возникает ряд исследований в области социально-гуманитарных наук, ставящих в центр научных изысканий специфически человеческие (социальные) качества взаимодействия между людьми. Особая роль в этом направлении принадлежит концепции «социального действия» М. Вебера, в дальнейшем получившая развитие в таких областях научного знания как социальная феноменология и

структурно-функциональный анализ. В плане методологии она представляла собой неклассическую социальную концепцию, акцентирующую внимание на ценностных ориентациях людей, значении индивидуального бытия, его многообразия и многомерности. Обращение теоретиков и практиков к идеям *качества жизни и деятельности* показывает коренные изменения в методологии социально-гуманитарных наук, переход к культивированию человеческих ресурсов в субъектной форме, к воспроизводству социальной формы в субъект-субъектных взаимодействиях людей. Именно *субъектность* человеческих индивидов представляется главным условием обновления социальных форм на уровне межсистемных и внутрисистемных интеграционных процессов в науке и практике, во взаимодействии культур и общественных институтов.

Проблемы существования человека в социуме, социальные формы бытия людей, способы передачи социального опыта находились в центре научных интересов исследователей второй половины XX в. и стимулировали трансформацию натуралистических социальных теорий (догматический марксизм, структурализм, функционализм) в концепции *социального (коммуникативного) действия*. Большинство этих концепций так или иначе связаны с *феноменологической методологией* и характеристикой «Другого». С этими научными направлениями сопряжена и трактовка основополагающего для социальной феноменологии понятия *интерсубъективность*. Образ «Другого» в ходе «социального действия» определяет возможные функции, роли, ориентации, поведение индивида. Образ «Другого» проецирует представление человека о самом себе, о социальности, об общепринятой норме и о социальных девиациях. Формы определения «Другого» существуют вне конкретного образа, вне теоретических квалификаций.

Положения теорий крупнейших психологов XX в. Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия подтверждают представление о том, что способности людей фиксировать феномены и конструировать образы «Другого» закладываются в детстве во взаимодействии и совместном бытии с родными, близкими, с членами семьи, в семейно-соседском окружении. В процессе такого взаимодействия происходит усвоение системы социальных эталонов, поведения, действий с предметами. На следующих этапах развития ребенок переводит усвоенные действия в индивидуализированные способности,

выходит из со-бытия со взрослыми в самостоятельную жизнь. Освоение предметного мира является обязательным условием социализации человека. Алгоритм раскрытия вещи и форма ее использования задаются в процессе предметного взаимодействия людей и могут рассматриваться с точки зрения феноменологии как данность субъекту, когда деятельность разделена на отдельные акты, дистанцированные во времени и пространстве и индивидуализированные в особых человеческих способностях. По образному выражению Густава Шпета: «Смысл явления, поскольку он открывается в содержании предмета, действительно заключает в себе правило раскрытия вещи в ее действительном бытии» [1].

Для ребенка бытие и деятельность других людей являются формой его идентификации в социальном мире, формой освоения человеческого опыта, способов действия, формой трансформации элементарных навыков предметных действий в самостоятельную деятельность и будущую субъективность. Для каждого индивидуума, взрослеющего и взрослого человека, со-бытие с другими людьми становится формой развертывания индивидуального бытия. Ребенок использует многообразную предметность окружающего мира как основу для социальных контактов в процессе усвоения опыта человечества, передачи его следующим поколениям с использованием инновационных методов и средств, трансформации в пространстве и во времени. Социальный опыт — «единство различного рода умений и навыков, знаний и способов мышления, стереотипов поведения, интериоризированных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний» [2]. Социальный опыт передается подрастающему поколению в системе образования и средствами образования. В этом контексте особую значимость приобретает педагогика. Понимание человека как цели воспитания и образования определяло в разные эпохи и в разных социально-экономических условиях основное содержание педагогической теории и практики. В свою очередь понимание человека педагогикой зависело от конкретно-исторического положения личности в обществе, от философско-мировоззренческих установок, а также от полноты интегративных научных знаний о нем. В настоящее время отечественная педагогика находится в экстремальной ситуации, когда коренным образом пересматриваются мировоззренческие позиции, меняется по-

ложение человека в общественной жизни, переоцениваются цели и ориентиры воспитания и образования.

Социальная трансформация России сопровождается сменой отношения к социальным группам, находившимся прежде на периферии общественного внимания. Происходит поворот социального интереса к другим, людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности и социализации, чье развитие не вписывается в рамки типичности. Исторически доминирующие практики сегрегации и исключения по отношению к лицам с нетипичным развитием, получившие распространение в индустриальных обществах прошлого столетия, в настоящее время трансформируются в «культуру достоинства», когда каждая человеческая личность признается непререкаемой ценностью для общества, независимо от «степени отдачи», «полезности» или «бесполезности».

В этой связи возрастает значение двух тесно взаимосвязанных отраслей педагогического знания: социальной педагогики и специальной педагогики, которые аккумулируют систему теоретических концепций социально-педагогической помощи людям, испытывающим значительные трудности в процессе социального приспособления, социальной интеграции.

Историческое развитие этих двух педагогических областей научного знания протекало неравномерно. Отечественная педагогика долгое время находилась под идеологическим прессом, что обусловило ее изолированность от мировой науки и практики. Особенно негативно это отразилось на социальной педагогике, получившей значительное развитие в России на рубеже XIX–XX вв. и запрещенной как идеологически чуждое направление педагогической науки в советское время. На протяжении всего советского периода понятия социальная педагогика в отечественной педагогической науке не существовало. В Педагогической энциклопедии 1968 г. издания социальная педагогика трактуется как «одно из направлений буржуазной педагогики», которая занимается «изучением социально-педагогических проблем». «Марксистская педагогика считает, что нет такой области образования и воспитания, которая не была бы так тесно связана с обществом, и что поэтому вся педагогика социальна. Вот почему создание социальной педагогики как особой отрасли педагогической науки считалось неправомерным. В то же время имеются пограничные области знания между педагогикой и социологией, кото-

рые изучаются специальными отраслями педагогической науки: социологией, экономикой народного образования» [3].

После многих десятилетий забвения социальная педагогика фактически возрождена в образовательном пространстве России в начале 90-х годов XX в. Введение в 1990 г. новой профессии — социальный педагог дало начало новому периоду активной разработки теоретических, методологических основ воспитательных процессов, отражающих взаимодействие социальных систем и отдельного человека в ходе его социализации. Как наука и сфера практики социальная педагогика находится на этапе становления, который сопряжен с необходимостью уточнения категориального аппарата. Особенно актуальным представляется разработка понятийного пространства социально-педагогической деятельности с различными категориями клиентов, среди которых лица с ограниченным потенциалом жизнедеятельности и социализации составляют значительную часть.

Большие изменения претерпевает в настоящее время и специальная педагогика.

Отрыв от мировой науки в течение нескольких десятилетий, жесткая заидеологизированность всей системы социально-гуманитарных наук, медицинская модель инвалидности, принятая в советском государстве, привели к тому, что человек с ограниченными возможностями рассматривался как объект медицинской диагностики и систематики, а система социальных институтов помощи конструировалась с позиций сегрегации. Советский период развития специальной педагогики характеризуется оформлением национальной системы специального образования в логике тоталитарного государства. Однако этап становления советской государственной системы специального образования озаглавлен деятельностью выдающихся отечественных ученых, создавших уникальную отечественную научную школу. Традиционно специальная педагогика занималась вопросами образования детей с отклонениями в развитии и была ориентирована, в основном, на период детства. Позитивные изменения, произошедшие в 1990-е годы в педагогической науке, связанные с гуманизацией философско-мировоззренческих позиций, привели к смене ценностных ориентиров всех отраслей педагогической деятельности. Специальной педагогике и социальной педагогике стало недоставать интегрированных научных знаний, связанных

с теорией и практикой социально-педагогической работы с людьми различных возрастных категорий, имеющих особые образовательные потребности, испытывающих трудности социального приспособления и интеграции в общество. Социальное включение лиц с ограниченными возможностями во все сферы общественной жизни, активизация роли семьи в процессе воспитания особых детей требуют новых теоретических знаний и новых технологий на уровне интеграции двух отраслей педагогики — социальной и специальной.

Интеграционные тенденции охватывают несколько уровней педагогического знания:

- *общетеоретический уровень*, представляющий межсистемные научные знания;
- *уровень конкретно-научной методологии*, содержащий внутрисистемные концепции и теории;
- *горизонтальная интеграция* — интеграция теоретических и практических позиций отраслей педагогического знания в зависимости от механизмов социализации индивида с различными видами нарушений развития (сурдопедагогика, олигофренопедагогика, тифлопедагогика, логопедия);
- *вертикальная интеграция* — интеграция научно-практического знания о социальном сопровождении человека с проблемами в развитии и социализации на всех возрастных этапах жизни (от рождения до смерти);
- *диагональная интеграция* — интеграция академической науки и практической социально-педагогической деятельности.

Интеграция социальной и специальной педагогики на общетеоретическом уровне заключается в том, что фундаментальные, прикладные и практические аспекты социально-педагогических наук представляют собой сегодня целое семейство дисциплин, объединенных взаимодействующей проблематикой и сходными методологическими принципами. Можно констатировать, что единые методологические подходы широко распространились в настоящее время в науке вообще, стали неотъемлемыми инструментами профессионалов в различных областях, причем не только на исследовательском, но и на практическом уровне.

Интеграция социально-педагогических знаний в системе «человек — социальная система — человек» базируется на

методологических положениях гуманистических наук о человеке как субъекте исторического процесса, о его деятельной и творческой сущности, о диалектическом единстве социальных и природно-биологических факторах его развития, на феноменологически ориентированном знании социального и коммуникативного действия.

Общетеоретические положения позволяют выйти на внутрисистемную интеграцию научных знаний на уровне конкретно-научной методологии.

Методологической основой внутрисистемных интеграционных процессов в социальной и специальной педагогике являются положения теории Л.С. Выготского о социализации как о процессе «вращения в человеческую культуру», о взаимосвязи социальных и биологических факторов в становлении личности; теоретические положения концепции генезиса общения М.И. Лисиной; концепция персонализации индивида (А.В. Петровский и В.А. Петровский); личностная аксиологическая концепция отношения к лицам с ограниченными возможностями. Все это многообразие научных знаний организуется в единую теорию, благодаря фундаментальным основам, на которые опирается любая система конкретных научных знаний, любая наука.

Для социальной педагогики и специальной педагогики, представляющих собой сложную многофункциональную, многокомпонентную отрасль общественного знания, базовыми основами являются педагогическая наука и практика.

В последние десятилетия в педагогической науке начинает реализовываться «конвергентная модель», отражающая интеграционные тенденции. В этой связи важнейшим условием развития научно-педагогического знания становится уточнение и систематизация понятийного аппарата, определение категорий и терминов.

Обновление и обогащение категориального аппарата современной интегративной области педагогических знаний предполагает изучение арсенала понятий, а также специфических способов их образования. Переход на новый уровень обобщения дает возможность обосновать категории, несущие в себе совокупный общественный опыт, создает предпосылки для более глубокого их понимания.

В настоящее время наиболее актуальными понятиями на уровне внутрисистемной интеграции социальной и специальной

педагогике являются понятия «педагогическая деятельность» и «социально-педагогическая деятельность». В различных источниках активно обсуждается вопрос о соотношении этих понятий, рассматривается их взаимосвязь и определяются отличия.

Деятельность — это философская, социологическая и психолого-педагогическая категория, характеризующая взаимодействие человека (группы людей) с окружающей действительностью. Выполняется деятельность способами, в которых применяются различные средства, созданные в процессе общественной жизни. Средства деятельности являются продуктом общественно-исторического и индивидуального развития человека.

Педагогическая деятельность является наиболее изученной категорией и представляет собой способ бытия в системе общественного воспроизводства человека, выполняющий при этом функции социального наследования, социокультурного воспроизводства и развития человека.

Социально-педагогическая деятельность, обнаруживая много общего с педагогической деятельностью, так как они находятся в рамках одной подсистемы воспроизводства человека и направлены на личностное развитие индивида, имеет и конкретные отличия. Три основных отличия можно сформулировать следующим образом.

Первое. Если педагогическая деятельность всегда является программно-нормативной и реализуется в зависимости от нормативно-правовых документов, принятых на государственном уровне, то социально-педагогическая деятельность носит ситуативный характер и осуществляется как деятельность субъекта по преобразованию социальной ситуации.

Второе. Если педагогическая деятельность обладает статусом всеобщности, то социально-педагогическая деятельность имеет в качестве своего субъекта не всех людей, а лишь определенные категории, имеющие особые образовательные потребности, в частности, лиц с нарушением развития.

Третье. Если педагогическая деятельность осуществляется только в рамках учебно-воспитательных учреждений, то социально-педагогическая деятельность реализуется в более широком социальном пространстве.

Для определения сущности той или иной деятельности необходимо воспользоваться важным методологическим принципом выявления потребностей, которыми она обусловлена.

Потребность в социально-педагогической деятельности возникает тогда, когда у индивида (группы) складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях со средой. Поэтому если субъектом педагогической деятельности является каждый человек, то субъектом социально-педагогической является человек, оказавшийся в трудной жизненной ситуации, из которой самостоятельно выйти не может. Возникает противоречие между потребностями личности и возможностями среды для их удовлетворения, либо между требованиями среды и возможностями субъекта для их реализации. Это положение, прежде всего, касается лиц с ограниченным потенциалом возможностей жизнедеятельности и социализации. В этой связи можно говорить об объективном существовании параллельной терминологии в социальной педагогике и специальной педагогике.

Современная специальная педагогика исходит из того, что об отклонении в развитии и социализации можно говорить тогда, когда возникает несоответствие возможностей человека общепринятым социальным ожиданиям, установленным в обществе нормативам успешности, поведения и общения, т.е. проявляется ограничение социальных возможностей индивида. Именно тогда возникает необходимость в организации социально-педагогической деятельности, сущностью которой в этом контексте является оптимизация процесса социализации на основе совершенствования субъекта социализации и гуманизации среды.

Социально-педагогическая деятельность как способ оптимизации процесса социализации лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности выполняет три основные функции:

- 1) повышение уровня социальной адаптации индивида (группы);
- 2) социальное включение;
- 3) социальная интеграция.

Каждая функция рассматривается в соответствии с проблемно-предметным контекстом теоретических и практических позиций интегративных отраслей педагогического знания (горизонтальная и вертикальная интеграция).

Рассмотрим каждую из этих функций с позиций интеграции социальной педагогики и специальной педагогики.

Важнейшими понятиями на уровне горизонтальной интеграции социальной педагогики и специальной педагогики являются понятия социализации и социальной адаптации.

В соответствии с принятыми в современной философии представлениями, *социализацию* можно определить как процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом общественного опыта, в результате которого он становится личностью и приобретает необходимые для жизни в обществе знания и навыки.

Социализация — это многогранный процесс усвоения человеком опыта общественной жизни, превращения его из природного существа в общественное, из индивида в личность. Социализация включает освоение культуры человеческих отношений, социальных норм поведения, видов деятельности, форм общения и т.д. Состояние этого процесса зависит от общества, образующего социальную среду.

Социальная среда — это целостное психосоциальное пространство, образованное консолидированным кругом лиц и многообразным, пересекающимся на личности влиянием биосоциальных факторов. От соотношения влияний, образующих это пространство, зависят варианты развития личности.

Основными источниками социализации являются различные социальные институты (семья, образовательные учреждения, формальные и неформальные общественные объединения, государственные структуры и учреждения неправительственного сектора, производственные организации, центры досуга и дополнительного образования и др.).

Являясь частью воспитательного процесса, социализация выступает как элемент механизма саморегуляции социальной жизни, обеспечивает сохранение и развитие социума. Социализация — процесс двусторонний. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, ценности, нормы, установки, присущие обществу и социальным группам, в которые он входит. А с другой стороны, в процессе социализации индивид активно воспроизводит значимую систему социальных связей и социальный опыт. Эти положения имеют особое значение в процессе социально-педагогической деятельности по социализации детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. С самого рождения они имеют длительный опыт эмоциональной травматизации. У них наблюдаются разнообразные по степени тяжести эмоциональные нарушения, связанные с переживаниями страха, тревоги, физической боли. Это усугубляется оторванностью ребенка от окружающего мира и впоследствии проявляется в девиантном поведении, усиливает соматические заболевания и психосоциальные отклонения.

Такое состояние иногда длится годами и настолько затрудняет жизнедеятельность ребенка, что к подростковому возрасту проявляется в виде ярко выраженных затруднений социального приспособления. В связи с этим важнейшей общественной задачей является предупреждение социальных отклонений на ранних стадиях формирования личности. Поэтому не менее важным понятием является понятие *социальной адаптации*.

Как отмечает Г.И. Царегородцев, «помимо механизмов биологической адаптации у человека вырабатывается адаптация, основанная не только на изменениях морфофизиологической организации, но прежде всего на перестройке социальных отношений между людьми, социально-политических, морально-психологических, экономических и демографических. Такой исход приспособления можно назвать социальной адаптацией, ибо в данном случае мы говорим о приспособлении к социальной среде» [4, с. 232].

Единство биологических и социальных факторов в развитии и социализации человека придает процессу социальной адаптации специфические особенности. Наукой установлено, что процесс приспособления осуществляется при активном участии сознания человека, в процессе различных видов адаптации, но и целенаправленно меняет их или использует для совершенствования приспособления в соответствии с социальными условиями своего бытия.

Человеческое общество, в котором осуществляется адаптация индивидуума, относится к адаптивно-адаптирующим системам, в отличие от просто адаптивных систем, представленных различными формами биологической жизни. Это означает, что общество не только адаптируется к тем или иным изменениям под влиянием внешних и внутренних условий, но и обладает способностью через систему социальных институтов, через многообразие форм, механизмов и носителей социальной адаптации осуществлять приспособление человека к социуму. Социально-педагогическая деятельность в этом контексте является мощным адаптирующим фактором.

Для лиц с ограниченными возможностями повышение уровня социальной адаптации означает не только создание «безбарьерной социальной среды», преодоление всевозможных ограничений (в передвижении, в восприятии и т.д.), но и специальное приучение, максимально возможное включение в окружающую социальную среду.

Социальное включение (англ. *inclusion*) относится к одной из самых распространенных и политически поддерживаемых на Западе и в современной России форм взаимодействия с нетипичными людьми. Идея социального включения неразрывно связана с теорией семейных систем и программами ранней помощи или *раннего вмешательства* (англ. *early intervention*). Эти организационные формы социально-педагогической деятельности получили значительное распространение и законодательную поддержку в странах Запада в 70-х годах прошлого столетия. В их основе — концепция нормализации.

Терминологически *нормализация*, или *мейнстриминг* (от англ. *mainstream* — главная линия, основное направление) предполагает соотнесенность с некоторой нормой, общепринятой социальной моделью. Первое официальное употребление термина «нормализация» относят к последней четверти XIX в., когда норвежский парламент (стортингент) ратифицировал закон о создании школ для глухих и слабослышащих, слепых и умственно отсталых — трех основных видов школ для «аномальных» детей (*abnormskole*). Однако детальная проработка концепции нормализации связывается с именем Бенгтона Нирье — исполнительного директора шведской ассоциации для отсталых детей. В центре этой концепции положение о том, что жизнь и быт людей с нарушениями должны быть максимально приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Эта идея оказала глубокое влияние на восприятие обществом людей с ограниченными возможностями, изменило отношение общества к инаковости, сформировало уважение разнообразия, что повысило общий уровень толерантности. Однако прошло почти 100 лет, прежде чем принципы нормализации укоренились в общественном сознании и получили законодательную базу.

Социальное включение имеет *временную размерность*, которая обеспечивается тремя основными принципами: ранней помощью, пролонгированностью социально-педагогических семейно-центрированных программ и учетом возрастной и индивидуальной динамики развития.

Ранняя помощь — это область междисциплинарного знания, рассматривающая теоретические и практические основы комплексного обслуживания детей первых месяцев и лет жизни из групп медицинского, генетического и социального риска отставания в развитии. Ранняя помощь формируется как

часть системы специального образования, призванная влиять на улучшение условий для развития детей с ограниченным потенциалом возможностей, а также детей, чье развитие обусловлено действием множественных факторов риска.

Ранняя помощь предполагает раннее обнаружение, идентификацию, диагностику и раннюю стимуляцию развития. Своевременное выявление отклонений в развитии дает возможность максимально раннего начала индивидуальной работы с ребенком, что является залогом успешного формирования компенсаторных механизмов, коррекции первично нарушенных психических и моторных функций при обратимых дефектах, профилактики вторичных отклонений в развитии. Благоприятное сочетание компенсаторных возможностей организма в раннем возрасте с компетентно подобранными программами раннего развития может в значительной мере, а иногда и полностью, нейтрализовать действие первичного дефекта на ход психофизического развития ребенка.

Ранняя помощь является важной составляющей социально-экологической теории семьи, согласно которой именно семья является главным ресурсом абилитации и социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями.

Абилитация — это комплекс мер по развитию и компенсации отсутствующих или нарушенных функций и адаптационных возможностей.

Социальная реабилитация понимается как восстановление социальных функций личности.

Согласно теории семейных систем, физическое, социальное и эмоциональное функционирование семьи определяется тотальной взаимозависимостью ее членов. Изменение одного элемента системы неизбежно приводит к изменению системы в целом. Именно поэтому *семейно-центрированные программы* позволяют не только обеспечить действенную помощь ребенку, но и восстановить функции семьи, находящейся в состоянии длительного эмоционального напряжения.

Социально-педагогическая деятельность с детьми младенческого и раннего возраста в рамках семейно-центрированных программ представляется результатом целенаправленных воспитательных усилий социальных институтов разных уровней, а также как результат взаимодействия индивида со своим окружением и самостоятельным воспроизводством социальных связей.

Понятие «семейная центрированность» означает, что профессиональная помощь должна оказываться и детям, и родителям одновременно в одном «семейном ключе» в процессе пролонгированного сопровождения.

Сопровождение — это новый для нашей страны вид социальной помощи, которая носит нематериальный характер, предполагает индивидуальную поддержку в решении проблем семьи и осуществляется посредством реализации разнообразных коррекционно-педагогических, социально-психологических, защитно-правовых и реабилитационных программ.

Семейно-центрированный подход предполагает анализ связей и отношений не только внутри системы (внутренний мир человека, семья), но и вне ее. Диагностическая и коррекционная работа службы сопровождения с детьми и родителями должна начинаться уже на начальной стадии отклонений в развитии или в поведении. Наиболее активной она должна быть для детей раннего возраста, а также для детей из «условно благополучных семей», из семей групп риска.

Ключевым понятием в системе сопровождения является понимание, т.е. безусловное признание окружающими взрослыми взглядов и мнений ребенка, признание за детьми права на личное отношение и суждение, приоритет выбора ребенка. Специалист системы сопровождения должен разрешать каждую проблемную ситуацию с максимальной выгодой для ребенка. Успешность помощи ребенку напрямую зависит от представителей нескольких социальных институтов, наиболее важным из которых является семья. Воспитание чувства доверия к родителям, к значимым взрослым является ведущей идеей сопровождения. Ребенок не должен чувствовать себя объектом благотворительной помощи, воспитания, обучения, исправления, объектом работы взрослых. Отношения со своим окружением, особенно с членами своей семьи, формируются на основе субъект-субъектного взаимодействия. Конвенция ООН о правах ребенка (1989) «признает важность семьи как первичной социальной группы и естественной обстановки для роста и благополучия детей». При этом суть современной позиции состоит в том, что детско-родительские отношения в семье понимаются не столько как главенствующие над ребенком (подчинение родителям), сколько как ответственность родителей перед ребенком.

Придавая первостепенное значение интересам детей, необходимо обосновать не менее значимое понятие системы сопровождения — *целостность семьи*. Сохранение целостности

семьи, насколько это возможно — основная стратегия службы сопровождения. «Ребенок для полного и гармоничного развития своей личности нуждается в любви и понимании. Он должен, где только возможно, расти и воспитываться своими родителями, и в любом случае, в атмосфере любви, моральной и материальной безопасности» (Конвенция ООН о правах ребенка). В решении проблем, актуальных для развития ребенка, логика сопровождения диктует необходимость комплексной работы специалистов по формированию родительской компетентности. Именно в этом виде напряженной работы специалисты системы сопровождения должны обеспечить «командный подход». Психологи и социальные педагоги, дефектологи и воспитатели, медицинские и социальные работники должны взаимодействовать «по принципу дополнительности» с целью обеспечения родителей разными формами помощи — от срочных проблемных консультаций до долгосрочных мер семейно-центрированных программ. Серьезная, по сути психокоррекционная задача специалистов системы сопровождения, состоит не в том, чтобы оценивать несостоятельность родителей, а также не в том, чтобы разделять с родителями ответственность за несоответствие ребенка некоему представлению нормы в области обучения и поведения. А в том, чтобы помогать им в осознании необходимости становиться компетентными родителями, предоставляя всю полноту профессиональной информации. Общим итогом такой работы должен быть вывод, что компетентное родительство — это результат семейного доверия и взаимопонимания, а не страха, эмоционального напряжения и неизвестности.

Сравнительные исследования зарубежных ученых показали, что долгосрочная систематическая социально-педагогическая помощь ребенку в условиях семьи с привлечением родителей позволяет вывести на новый качественный уровень не только сам процесс развития ребенка, но и в значительной мере определяет прогресс социального включения в общество человека со специальными потребностями как равноправного члена. Одним из следствий такого прогресса является то, что подавляющее большинство детей с инвалидностью в западных странах воспитываются в условиях семьи (родной, ее заменяющей, специально организованной), а не в специальных учреждениях вне дома. На всех этапах жизни они находятся под патронажем специалистов, организующих процесс сопровождения этих людей в образовательном и социальном пространстве.

Учет возрастной и индивидуальной динамики означает мониторинг изменений, происходящих в развитии ребенка и его семьи при реализации социально-педагогических программ. Основным документом, регламентирующим проведение семейно-центрированной программы, является *индивидуальный план обслуживания семьи*, разрабатываемый «командой» специалистов службы сопровождения совместно с родителями. План содержит данные о потребностях ребенка и возможностях семьи, включая информацию об уровне развития ребенка в различных областях на определенных этапах реализации программы. В нем подробно раскрываются основные направления работы с ребенком и семьей (например, психотерапевтическая помощь для матери, психологические тренинги для всех членов семьи, развитие сенсомоторной сферы ребенка, логопедическая помощь и др.), перечисляются организационные формы конкретных мероприятий, необходимых для реализации запланированных направлений работы и намечаются сотрудники, профессионально наиболее соответствующие каждому из этих направлений. В плане утверждаются необходимые критерии и периодичность оценки результатов работы по всем направлениям. В процессе пролонгированного обслуживания план корректируется в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка и возможностями его семьи.

В настоящее время в России получает все большую известность одна из самых распространенных в мировой практике и политически поддерживаемых социальных стратегий по отношению к нетипичным людям — социальная интеграция.

Социальная интеграция означает полное, равноправное включение личности, развивающейся в условиях недостаточности (психической, физической, интеллектуальной), во все возможные и необходимые сферы жизни социума, достижение высокого качества независимой жизни и самореализации в обществе. Согласно этой социальной стратегии люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности и трудоспособности не приспособляются к правилам и условиям общества, а включаются в его жизнь на своих собственных условиях, которые общество понимает и учитывает.

Если эффективность социального включения в значительной степени зависит от готовности индивидов и малых групп, то эффективность социальной интеграции обеспечивается готовностью социальных институтов на всех уровнях: мик-

роуровень (семья, семейно-соседское окружение, учебно-воспитательные учреждения, неформальные объединения, профессиональные сообщества), мезоуровень (этнокультурные условия и тип поселения, в которых живет и развивается индивид), макроуровень (государство, общество). Социальная интеграция ориентирована на обеспечение социальной солидарности, единства общественного сознания. При этом социальный статус нетипичности соотносится со статусом нормальности. Социальная интеграция так же, как и включение, предполагает многомерность нетипичности в социальном пространстве. Любой человек считается ценностью, приветствуется разнообразие личностных проявлений. Социум конструирует условия, в которых индивидуальные особенности личности могут максимально проявиться. Для этого используется весь арсенал средств-ресурсов общества, все, что может быть использовано для удовлетворения особых потребностей или решения специфических проблем. Ресурсы, привлекаемые для обеспечения полноценного функционирования семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями, увеличивают потенциал социальной общности, в которую входит семья, следовательно, ребенку становятся доступными новые социальные возможности. Усиление потенциала семьи непосредственно оказывает влияние на усиление потенциала микро- и мезосоциума, что в свою очередь влияет на макросоциум — на всю социальную систему, придавая ей дополнительный потенциал развития.

Содержание выше перечисленных понятий, составляющих основу категориального аппарата интегративной области социальнo-педагогических знаний, определяется социальной политикой государства. В соответствии с ее идеологией и философией социальных отношений формируется целостная система мер по оптимизации социального развития общества.

Литература

1. Шпет Г. Явление и смысл. М., 1914.
2. Мудрик А.В. Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования. 1995. № 3.
3. Гурова Р.Г. Социальная педагогика // Педагогическая энциклопедия. Т. 4. М., 1968.
4. Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И. Царегородцева. М., 1975.