

В.В. Коркунов, С.О. Брызгалова

**СОВРЕМЕННАЯ МОДЕЛЬ СПЕЦИАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВКЛЮЧЕНИЯ РЕБЕНКА
СО СПЕЦИАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ**

В российской системе специального образования в конце XX — начале XXI в. наметился определенный кризис, обусловленный новой образовательной парадигмой, направленной на изменение механизма достижения целей образования для лиц с физическими и психическими недостатками. Серьезными новациями в ней является то, что коренным изменениям должна подвергнуться вся структурная композиция системы специального образования в связи с эволюцией взглядов мирового сообщества на природную и социальную сущность человека с психофизическим недостатком.

В решении возникающих при этом проблем российская педагогика использует исторический отечественный и зарубежный опыт, преломляя его в соответствии со спецификой современного периода общественного развития. Большое значение в активизации процессов, направленных на разрешение этих проблем, сыграла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.) и принятая на ней «Декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями».

Основным, наиболее обсуждаемым вопросом 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 (франц. *inklusif* — включаю в себя) образования, «закрывающийся в том, что все дети поступают в обычные школы, если только не имеется серьезных причин, заставляющих поступать иначе».

Таким образом, под *инклюзивным образованием* понимается такая форма обучения детей с особыми потребностями, которая предполагает включение их в педагогический процесс массовой общеобразовательной школы. Практическая реализация этого принципа в той или иной стране мира 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.

В соответствии с рекомендациями ЮНЕСКО, Министерство образования и науки РФ совместно с Институтом коррекционной педагогики РАО рекомендовали использовать в практической деятельности по включению в систему общего образования детей с отклонениями в развитии «Концепцию интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)», о чем Министерство образования и науки РФ уведомило региональные органы управления письмом от 26.04.2001 г. за № 29/1524-6. Таким образом, система образования России вступила на новый путь гуманистических преобразований, который ни в одной стране мира не был простым и легким.

Вопрос о совместном обучении детей с различными способностями и учебными 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 данные точки зрения.

В историческом аспекте феномен совместного обучения детей с особыми потребностями с их нормальными сверстниками известен с момента зарождения массового образования, построенного на классно-урочной системе обучения. Еще Я.А. Коменский в свое время писал: «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: 1, 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. Таким образом, речь шла о включении их в систему школьного образования наряду с их нормально развивающимися сверстниками. Этот путь прошли все европейские государства.

Первым массовым опытом инклюзивного (включенного) образования является маннгеймская система, разработанная Й. Зиккингером в 1899 г. в г. Маннгейме (Германия). 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 детей нормальных, но 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 не успешности обучения ученика в течение всего учебного года по данной программе.

По сути, специальные классы и маннгеймская система представляли собой определенные модели включенного (инклюзивного) образования. Закономерен вопрос: почему, существовавшие ранее модели не «прижились» в системе образования, однако общество вновь возвращается к подобным формам организации? На первую часть вопроса однозначного ответа в настоящее время дать невозможно. Скорее всего, его надо искать в формулировках целей, которые ставились в то время перед школами. Одна из них заключалась в том, чтобы через различные формы дифференцированного обучения решить острую для того времени проблему второгодничества. Можно сказать, что инклюзивная по форме, но дифференцированная по сути школа начала XX в. не превратилась в систему, где все элементы объединены в единое целое. Из этого исторического примера можно сделать поучительный вывод о том, что 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 интеграцией. Насколько обоснована замена термина «инклюзивное (включенное) обучение» термином «интегрированное обучение», а процесс совместного обучения термином «интеграция»? Обратимся для этого к понятию «системность».

Большой энциклопедический словарь характеризует термин «интеграция» как понятие теории систем, означающее

состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в единое целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, которое характеризуется целостностью [2, с. 495].

Понятие целостности несет в себе чрезвычайно важный смысл. Как пишет В.Н. Садовский: «Целостность — это принципиальная несводимость свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводимость 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 то, что она обладает поведением. Сложные открытые 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 различие между установленными людьми закономерностями и эмпирической взаимозависимостью операционально выделяемых компонентов. Т. Парсонс отмечал: «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» [3, с. 44].

В теории педагогики вопросы, связанные с необходимостью введения инклюзивного или включенного образования недостаточно глубоко рассмотрены с позиций именно системности. Известно, что в процессе функционирования система стремится к эволюции. Эволюционные изменения обусловлены наличием в ней взаимопротивоположных 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 приводит к нарушению ее целостности. Образовавшаяся дифференциальная группа становится новым элементом внутри общеобразовательного учреждения, которое стремится выстроить отношения с ним по принципу аналогии без учета его специфики.

В современном мире известно достаточно много моделей организации инклюзивного (включенного) образования, которые представлены в специальной педагогической литературе многими авторами (Х.С. Замский, В.В. Коркунов, Д. Лернер, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Л.И. Солнцева, Л.М. Шипицина, Н.Д. Шматко и др.). В обобщенном виде они представляют собой 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);

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

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

- работающих по единым с общеобразовательной школой стандартным планам и программам;
- работающих по специальным планам и программам, предназначенным для данной категории детей с особыми потребностями;
- обучение организуется 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 общеобразовательной школе, работающих по программам и учебным планам специальной (коррекционной) школы и имеющих собственную инфраструктуру, обеспечивающую как процесс обучения, так и реабилитации.

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

Наличие разнообразных моделей включенного обучения детей с особыми образовательными потребностями совсем не означает, что в процессе их реализации происходит внутри-системная интеграция между элементами. Как мы уже говорили выше, внутри системы происходит противостояние двух противоположных тенденций: интеграции и дифференциации. В подобных случаях становятся актуальными следующие функции, присущие каждой системе: адаптивная, целедостигающая, интегративная и регулирования напряжений в системе (Т. Парсонс). Появление нового элемента в школьной системе (например, специального коррекционного класса) 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 его в систему.

По нашему мнению, включение какого-либо специального (коррекционного) класса в системную организацию общеобразовательной школы должно происходить одновременно с разработкой и проведением следующих мероприятий:

- корректировка целей и задач школы в целом с учетом вновь образованного элемента;
- определение статуса вновь образованного специального (коррекционного) класса (специальный коррекционный класс, реализующий программы специального коррекционного образовательного учреждения определенного вида);
- получение лицензии на образовательную деятельность в соответствии со статусом вновь образованного класса, которая предполагает выполнение общеобразовательной школой обязательных требований в создании специальных условий для успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями;
- адаптацию коррекционного класса к условиям общеобразовательной школы;
- создание материальной базы для оказания образовательных и других услуг детям специального класса;
- подготовка персонала для оказания необходимой помощи каждому воспитаннику включенного класса в усвоении образовательных программ;
- разработка и реализация индивидуальных программ адаптации, реабилитации и получения образования.

Как мы уже говорили выше, 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 связи с этим считаем необходимым рассмотреть ребенка в качестве субъекта системы.

В психологии личности под выражением «интегрированная личность» понимается целостный, лишенный внутрен-

них противоречий индивид. По мнению А.В. Петровского, на пути к удовлетворению человеком потребности в интеграции приходится учитывать некоторые закономерные ступени самосовершенствования, которые ему приходится преодолевать:

– 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.

И только после прохождения этапов адаптации и индивидуализации становится возможной интеграция, которую автор понимает как осуществление человеком вкладов и их принятие окружающими и таким образом утверждение своего инобытия в других людях, становление в человеке всеобщего [4, с. 17].

Исходя из выявленных А.В. Петровским закономерностей, на пути к интеграции ребенок вынужден проходить первоначальные ступени своего становления в виде адаптации и индивидуализации.

Наш исследовательский и практический опыт [5; 6; 7] говорит о том, что наибольшими потенциями для интеграции в социальную среду имеют лица с физическими и/или психическими недостатками, которые за годы обучения в школе приобрели и в процессе жизнедеятельности реализуют практико-ориентированные навыки и необходимые в общении коммуникативные качества. В этих случаях учебные способности не играют существенной роли. На первый план выдвигаются такие проявления личности, как умение общаться, обладание социально-ролевой компетентностью во внеучебной деятельности, способность оказывать помощь товарищам, честность, доброта, аккуратность в еде, одежде, поведении и др.

В последние годы в связи с ранним выявлением отклонений детского развития все большее значение приобретает адаптивно ориентированный подход в оценке ребенка. Данный подход дает возможность рассмотреть феномен детского недоразвития с социальных позиций, со стороны его социально-ролевой идентификации. Из адаптивного поведения вытекают личностные и социальные аспекты определения полноценности или

неполноценности ребенка. Общественно необходимые навыки и умения, способность адекватно использовать их в типичной ситуации могут указывать как на интеллектуальные возможности, так и на определенные способности человека.

На характер адаптации могут указывать такие факты, как приобретение психомоторных навыков (на раннем этапе развития), появление способности к общению и процесс общения. Далее следует удовлетворение повседневных нужд, выражающееся в способностях к самообслуживанию. Позднее можно оценивать социальный опыт, приспособляемость к школьной среде, успехи в трудовой и профессиональной деятельности, наличие способности справляться с требованиями, предъявляемыми окружающей средой.

Таким образом, адаптивный подход открывает перспективу в прогнозировании и планировании процесса интеграции детей с особыми потребностями. С учетом этого мы предложили для целей интеграции использовать следующую типологию детей с недоразвитием интеллекта:

- дети с трудностями в обучении и сформированными практико-ориентированными адаптивными и коммуникативными качествами;
- дети с трудностями в обучении и отдельными способностями, связанными с уникальными видами деятельности (живопись, лепка, музыка, танцы, стихосложение, ритмические способности, физическая сила и выносливость и т.д.);
- дети с трудностями в обучении, нарушенным поведением и не сформированными мотивами целенаправленной деятельности;
- дети с легкой формой умственной отсталости и сохранными практико-ориентированными способностями к адаптации и коммуникации;
- дети с легкой формой умственной отсталости и нарушениями эмоционально-волевой сферы и неадаптивным поведением;
- дети с легкой формой умственной отсталости и сохранными способностями в области исполнительской деятельности в самообслуживании, в быту, в простейших видах продуктивной деятельности.

Что касается детей с серьезными отклонениями интеллектуального развития (умеренная и тяжелая умственная отсталость)

и сложными психофизическими дефектами, то однозначного ответа для оценки их возможностей к интеграции дать нельзя в связи с тем, что длительный период времени они находились в условиях полузакрытых интернатов или семейной изоляции.

В соответствии с Типовым положением «О специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида» (1997) данное учреждение ставит перед собой задачу реабилитации детей средствами образования и подготовки их к последующей интеграции. Поскольку данный документ выражает официальную точку 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 и/или 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 [1, с. 264]. Разумеется, данное определение не отражает всех сторон процесса интеграции, однако абсолютно точно характеризует те тенденции, которые наметились в конце XX века в специальном образовании России.

Наш опыт моделирования различных вариантов включенного образования детей с психофизическими недостатками развития и создание 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 в процессе деятельности и общения.

Литература

1. *Назарова Н.М.* Понятие интеграции в специальной педагогике // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. Вып. 3. Екатеринбург, 1998. С. 262–275.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1993.
3. *Парсонс Т.* О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М., 2002.
4. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1987.
5. *Коркунов В.В.* Материалы к региональной (областной) концепции социально-трудовой адаптации детей и подростков с недостатками в умственном развитии. Свердловск, 1991.
6. *Коркунов В.В.* Концептуальные положения развития специального образования в регионе: от теоретических моделей к практической реализации: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1998.
7. *Коркунов В.В.* Индивидуальный подход к учащимся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении: концепция, аспекты оценки индивидуальности и планирования коррекционно-развивающей работы / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.