

# К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции

**Н. М. Назарова\***,

*доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психолого-педагогических основ специального образования факультета специальной педагогики Московского городского педагогического университета*

Актуальность публикации определяется тем, что развитие отечественного инклюзивного образования не имеет сегодня четких теоретико-методологических ориентиров, являясь, по сути, простым переносом наиболее удачно зарекомендовавших себя зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения. Проблема состоит в том, что теоретическое осмысление инклюзивных процессов немногочисленными отечественными исследователями осуществляется лишь на основе методологии советской психологии и советской дефектологии, в то время как зарубежные исследования данной проблемы имеют полифундаментальный характер. Это не может не влиять на технологии внедрения и реализации инклюзивных процессов и получаемый результат. В данной статье представлен краткий анализ состояния и возможных перспектив изучения и разработки теоретико-методологических оснований инклюзивного обучения: философского осмысления феномена образовательной интеграции, общенаучного и частно-научного уровней теоретических и методологических основ ее развития. Соотнесение опыта отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции, разработка собственных методологических основ образовательной интеграции, учитывающих как российские реалии, так и общемировые закономерности инклюзивного обучения, должны способствовать корректной отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе.

**Ключевые слова:** интеграция, инклюзия, свобода выбора, философия инклюзии, методология инклюзии, модели инклюзии, конструктивистская дидактика, аутопоэз, специальная педагогика, гуманная педагогика.

В социально-философском смысле интеграция представляет собой форму совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности,

которую поддерживает и развивает (или не поддерживает) общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к участию в которой

---

\* natus.50@mail.ru

все члены общества имеют право свободного выбора. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями неограничиваемое участие и свободу выбора меры, форм и способов этого участия во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Категория «Свобода выбора» выступает в качестве фундаментального принципа социальной политики государства в сфере интеграции, имея определенную философскую и научно-теоретическую основу. В этом контексте интеграция в образовании должна рассматриваться как *право выбора каждым учащимся* места, способа и языка обучения; применительно к учащимся с особыми образовательными потребностями в том случае, если они выбирают в качестве места обучения учреждения общего назначения, – это создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, и *полное включение* в образовательный процесс массового образовательного учреждения (*инклюзия*). Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и, в случае выбора первого варианта – обеспечение для него качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом, принятие и соблюдение учащимся установленных социальных норм и правил инклюзивного обучения.

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

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно, если действовать только методом экстраполяции – формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменя-

емые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии, теории, социокультурного контекста, в котором реализуется образовательная интеграция в зарубежных странах. Соотнесение реалий и практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции должно способствовать корректной корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет служить и дальнейшая разработка философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции.

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

Для философии образования несомненно значимы разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности и выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов.

Принимая во внимание существование принципа методологической относительности, можно констатировать, что отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов его реализации в образовательной практике опираются на различающиеся между собой (хотя и имеющие много общего) методологические, а значит и философские, и научно-теоретические позиции. В многочисленных теоретических работах отечественных исследователей изучение вопросов теории и практики интегрированного обучения опирается на методологические основы советской психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) и дефектологии (Т. А. Власова, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский, С. А. Зыков, Р. М. Боскис), имеющие в своей основе преимущественно идеи марксистской философии

фии в части проблем, значимых для специальной педагогики и специальной психологии, – культурно-историческая психология, теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др. В имеющихся отечественных работах по проблемам интегрированного обучения отсутствует полифундаментальный подход, который в современных условиях позволил бы системно и с разных методологических позиций осмыслить специфику инклюзивного обучения и, возможно, найти способы решения проблем, тормозящих и искажающих процесс внедрения инклюзивного обучения в России.

В основе зарубежных исследований и концепций интегрированного (инклюзивного) обучения лежат философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии, которые в теории и методологии конкретных наук – психологии, педагогики, социологии – реализуются через *интерактивный подход* и его направления – персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое. Именно они являются теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею – *экзистенцию*, т. е. центральное ядро человеческого Я, благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, «выбирающая» и «строящая» себя сама, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру. Этим детерминируются социальные условия и условия образования человека с ограниченными возможностями: они должны быть направлены на то, чтобы его бытие стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, – равноправным членом общества, реализуя себя в этом обществе. Сформировавшаяся в этом контексте концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня

подходы к выработке целей и содержания инклюзивного образования за рубежом.

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

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

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

Различные философские дисциплины дают возможность с наиболее широких мировоззренческих позиций подойти к изучению инклюзивного образования. Так, с позиций философской и педагогической антропологии исследователи могут подойти к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, исходя из положения о том, что такой человек в большей мере, чем любое человеческое существо, нуждается в образовании, которое делает для него возможным саморазви-

тие и самореализацию как единство телесного, духовного и душевного развития. Это обеспечивается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия человека с социокультурным окружением на протяжении его жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени.

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

Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики – норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблеме формирования этоса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики. В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии – долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности педагога, в том числе и педагога, работающего в условиях [1; 2; 3] инклюзивного образования.

Применительно к феномену инклюзивного обучения выбор методологии определяется целью, задачами и характером деятельности в его рамках. Для административно-организационной деятельности и решения организационно-педагогических задач целесообразно использовать системно-синергетический подход. Так, опираясь на системно-структурный и функционально-це-

левой варианты системного подхода при анализе процесса внедрения образовательной интеграции в нашей стране, можно сделать вывод, что из двух организационно-административных моделей этого процесса, существующих в мировой практике (модель «Поглощение» и модель «Сосуществование»), Россия, вслед за США, выбрала худшую модель – «Поглощение», в которой нарушен фундаментальный принцип образовательной интеграции – *свобода выбора* места обучения. Ряд европейских стран, Япония реализуют иную модель – «Сосуществование», не искажающую ключевые идеи образовательной интеграции и обеспечивающую одинаково комфортные условия обучения как в массовых, так и в специальных школах, не уменьшая количество последних. Следует заметить, что, как показывает опыт, к модели «Поглощение» социально-образовательная политика обращается тогда, когда в стране либо ухудшается социально-экономическая ситуация (Германия), либо когда решение проблем лиц с ограниченными возможностями не входит в число приоритетов государственной социальной политики. Применение синергетического подхода при решении организационно-педагогических задач образовательной интеграции позволяет не только выявлять точки бифуркации в развитии системы и оказывать ей своевременную помощь, но и придавать этой помощи синергетический характер.

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

С позиций конструктивизма проблема дефицитарности человека с ограниченными возможностями переносится в плоскость становления динамического равновесия между ним и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты разви-

тия этих отношений – от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления Я человека при ригидности окружающей его среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики [3]. Это – модификация (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельности и социальной среды класса, школы. Практикой отработаны и успешно реализуется ряд школьных моделей инклюзивного обучения, каждая из которых в основе своей имеет теорию аутопозза, обеспечивающего реализацию для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, формируемых интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей предусмотрен социальный аспект познания. Каждый учащийся, конструируя собственную ментальную действительность, имеет возможность проверить собственные конструкции, их адекватность и жизненность в различных видах и формах коллективной познавательной и иной деятельности, обеспечиваемых указанными выше моделями инклюзивного обучения. Коммуникация и деятельность служат корректировке собственных представлений в сопоставлении с конструкциями других участников познавательного процесса. Социально значимые конструкты формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение, умение договариваться уступать, со-

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

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

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

**Литература**

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

## To the problem of development of theoretical and methodological outlines of integrated education

N. M. Nazarova

*Doctor of Education, Professor, Head of Chair of Psychological and Pedagogical Bases of Special Education, Department of Special Pedagogics*

Nowadays inclusive education in Russia does not have clear theoretical and methodological guidelines, and in fact is a simple transfer of the most well-established foreign models of educational integration to the rigid teaching conditions of Russian regular schools. The problem is in the fact that the theoretical understanding of inclusive processes by Russian researchers is carried out only on the basis of methodology of Soviet psychology and Soviet defectology, while international studies are multifundamental. These issues certainly impact the implementation technology of inclusive processes and the final result. The article presents a brief analysis of the current status and possible prospects of exploration and development of theoretical and methodological basis of inclusive education: a philosophical comprehension of integration and theoretical and methodological development on general and particular scientific levels. The comparison of inclusive experience in Russia with theoretical and methodological guidelines of integrated education worldwide, development of methodological bases of integrated education taking into account both Russian realities and global patterns of inclusive education should help Russia to enhance integration processes, overcome the mistakes and prevent them in the future.

**Keywords:** integration; inclusion; freedom of choice; philosophy of inclusion; methodology of inclusion; models of inclusion; constructivist didactics; autopoiesis; special pedagogy; humane pedagogy.

### References

1. *Nazarova N.M.* Konstruktivizm kak metodologicheskaja osnova nauchnyh issledovanij i innovacionnyh tendencij v special'nom obrazovanii // *Special'naja pedagogika i special'naja psihologija: sovremennye problemy teorii, istorii, metodologii. Materialy Tret'ego mezhdunarodnogo teoretiko-metodologicheskogo seminara.* M., 2011.
2. *Nazarova N. M., Morgachjova E. N., Furjaeva T. V.* *Sravnitel'naja special'naja pedagogika.* M., 2011.
3. *Choshanov M.* Process nepreryvnogo konstruirovaniya i reorganizacii // *Tehnologija razvitiya kriticheskogo myshlenija cherez chtenie i pis'mo / Ser. «Kompetentnostno-orientirovannyj podhod k obrazovaniju: obrazovatel'nye tehnologii».* Vyp. 2. Samara, 2002.
4. *Glaserfeld E.* *Radical Constructivism: A Way of Knowing and learning.* L., 1995.
5. *Schmidt S. J.* *Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis.* Wien, 1992.