

СЕССИЯ 2. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

Э-инклюзия, некоторые риски цифровой среды и формирование субъектности обучающихся

Шеманов А.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-013-00780 А «Субъектность как детерминанта самоповреждающего поведения в современной культуре: междисциплинарный подход».

Термину э-инклюзии (e-inclusion) насчитывается, по-видимому, примерно два десятилетия [6;7]. С его помощью обозначено применение цифровых технологий (ЦТ, англ. Digital Technology – DT) в сфере инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями (ООП), обучение которых может потребовать специальных условий. Исследования в области э-инклюзии по-прежнему остаются актуальными, поскольку актуальны две отмечавшиеся в литературе причины этого: во-первых, взрывное развитие ЦТ и проникновение их во все сферы жизни, не исключая и образование, во-вторых, в силу остающейся неразработанной концепции применения таких технологий в области инклюзивного образования [6; 7], а пожалуй, и образования в целом.

Цифровые технологии в области инклюзивного образования сейчас рассматриваются как совокупность цифровых устройств и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ, англ. ICT), позволяющих создавать подобные специальные условия обучения [6; 7]. Эти технологии, по К. Эбботу, можно подразделить на следующие три группы: использование ЦТ для целей тренировки и повторения; использование ЦТ для помощи (assist) в обучении; использование ЦТ для расширения возможностей (enable) обучения.

Прочитав фрагмент из ранее сделанного обзора по данной теме, излагающий понимание Эбботом этих направлений: «Относительно первой категории ЦТ он замечает, что у нее есть свое место, но их нали-

чие должно составлять фон процесса обучения, они не должны занимать в нем центральное положение. Кроме того, нередко этот тип ЦТ выдвигается на первый план теми, кто придерживается бихевиористской концепции обучения. Уточняя содержание ЦТ, призванных помогать (ассистировать) в процессе обучения, Эбботт относит к ним те технологии, которые не являются катализатором самого процесса обучения, а лишь создают условия для его осуществления (например, использование речевого устройства в случае, когда индивид не может сам говорить). К третьей категории ЦТ Эбботт относит те, которые создают саму возможность обучения там, где до ее использования такой возможности не существовало. Здесь ЦТ отводится роль активного вмешательства в сам процесс обучения. Она, например, может облегчать процесс обучения, активно создавая возможность сотрудничества в его процессе, способствуя тем самым развитию этого сотрудничества. Ключевое отличие от двух других категорий состоит в том, что без подобной ЦТ такое сотрудничество или иной эффект не будет иметь место» [6, с. 68].

В связи с последней, расширяющей возможности категорией ЦТ, упомянутой Эбботтом, стоит заметить, что целый ряд технологий, особенно таких, которые расширяют способности человека за границы видоспецифических (такие как технологии интерфейса «мозг-машина» — brain-machine interface (BMI) technology), оказываются востребованными и при обучении лиц, не имеющих ограничений жизнедеятельности, а также в других сферах применения, например, в бурно развивающейся игровой индустрии [8]. Кроме того, в условиях, когда обучение и развитие персонала компаний становится все более востребованной профессией (T&D-менеджера, L&D-менеджера) [1], оказываются востребованными и образовательные технологии, расширяющие возможности человека, причем их целевая аудитория (первоначально — люди с инвалидностью) все более расширяется [8].

В своем обзоре ЦТ, используемых для нужд специального образования, А. Dikusar рассматривает, главным образом, различные категории ассистивных технологий, направленных на обеспечение их мобильности, доступности возможности обойти затруднения в восприятии информации в том или ином виде (визуальном или аудиальном), выражать свои мысли при нарушениях моторной функции и т. д. В целом, все эти технологии способны при правильном и уместном применении облегчать лицам с инвалидностью, при наличии достаточных финансов и сложившейся учебной мотивации, включение в различные виды активности и тем самым в общемировой тренд стирания границ между национальными системами образования и обеспечения доступности качественного образования [9]. Автор упоминает технологии, облегчающие коммуникацию, такие как синтезаторы речи и приложения для ее распознавания, устрой-

ства контроля передвижения на коляске или управления компьютером с помощью специального джойстика посредством дыхания (sip-and-pufftechnologies) и др. Характерно название статьи А. Dikusar, в котором говорится о технологиях специального образования, а не инклюзивного, что подчеркивает отмеченную Эбботом неразработанность концепции ЦТ именно для инклюзии более чем за 10 лет, прошедшие с его публикации [9]. Тем самым ставится под вопрос и само понятие э-инклюзии, если у него отсутствует собственное содержание, отличающее его от цели создания специальных средств, различным образом индивидуально помогающих обучению лиц с инвалидностью в условиях сепарации или массовой школы, если под инклюзивными технологиями понимать не средства индивидуальной помощи, а изменение условий социального и образовательного взаимодействия среды в процессе обучения.

В настоящее время, как экспликация данного направления бизнеса, предлагающего различные использующие ЦТ ассистивные средства, имеются также цифровые электронные ресурсы, в которых педагогам предлагается специально разработанная онлайн-технология, позволяющая и определить особые образовательные потребности учащихся и подобрать для них индивидуализированные подходящие технологические решения-продукты [10].

L. Dier, G. Wolbring [8] анализируют ряд сложных моментов в применении технологий специального образования, в том числе в условиях массовых школ. Особенно при использовании технологий, которые могут расширять возможности человека за пределы типичных для человека как вида и применяться за пределами специального образования и его целей.

Речь идет о том, что, во-первых, часто высказываемое пожелание лиц с инвалидностью состоит в том, чтобы вспомогательные технологии были незаметными, т.е. помогали этим лицам приспособливаться в условиях массовой школы, не выделяясь из сообщества. И это при том, что учащиеся, не имеющие инвалидности, как раз наоборот, стремятся иметь устройства, которые могли бы их выделить из общей массы. Это одна проблема, которая говорит о том, что и в основе самовосприятия учащихся с инвалидностью, и в основе их восприятия другими лежит, как считают авторы, медицинская модель, т. е. нормативное определение человеческих способностей, опирающееся на представление о биологически нормотипичном индивиде. В этом контексте всякое отличие рассматривается с приставкой «недо-» (недостаток, недоразвитость, дефект и т. п.), отсюда и стремление не выделяться, ведь отличие такого рода, по определению, стигматизирует его носителя как «дефектного» или «недоразвитого».

Вторая проблема, согласно тем же авторам, состоит в том, что использование технологий, расширяющих возможности человека (таких, как «интерфейс мозг-машина»), за пределами целей специального образо-

вания может порождать новый вид социального неравенства, который будет отличать носителей сверхспособностей, готовых и имеющих возможность оплатить использование подобных технологий, от тех, кому они финансово недоступны. Причем такие сверхспособности могут обеспечивать и дополнительные возможности экономического успеха, недоступные прочим, что будет усугублять неравенство. В качестве общего ответа на опасения такого рода можно рассматривать то, что по мере расширения и развития такого рынка он будет относительно дешеветь и некогда доступное немногим станет массово применяемым, как стали массовыми персональные компьютеры и Интернет, однако такие технологии предполагают применение дорогих медицинских услуг, доступность которых растет весьма медленно.

Более интересно, с нашей точки зрения, рассмотреть другой риск, который связан с широким распространением ЦТ в сфере образования, хотя и он при его осознании и профилактической работе с ним может быть, по-видимому, со временем уменьшен. Речь будет идти о ЦТ контроля за обучающимися, которые технологически вписываются в процедуры обучения и оценки учащихся, например, с помощью технологий, подобных ClassDojo. По мнению J. Manolev и соавторов, цифровая технология Class Dojo, использующая постоянный сбор школой данных о школьной дисциплине и поведении учащихся, интенсифицирует и *превращает в норму* постоянный надзор за учениками, что, по мнению авторов, создает особую культуру исполнительности (*performativity*) и служит механизмом контроля за поведением учащихся [11]. Эта система основана на использовании бихевиористских принципов, предполагающих применение наград и наказаний.

Подобная технология влияния на поведение ведет к тому, что в классе создается перформативная культура, в которой учащиеся сводятся к роли носителей статистических данных в отношении к представлениям о культурной норме поведения. Это редуцирование учащихся до совокупности данных «... облегчает основанные на данных методы управления, которые функционируют посредством классификации, ранжирования и сравнения учащихся» [11, с. 2]. Подобная методология имеет два взаимосвязанных риска: во-первых, характеристики поведения учащихся оказываются полностью вырваны из контекста, в котором они его реализуют, что может вести к ошибкам в его интерпретации, а во-вторых, формирование идентичности учащихся испытывает влияние возникающей при этом перформативной классной культуры, в которой качество поведения измеряется лишь количественными параметрами поведенческого успеха, определенным образом понятого и тоже оторванного от контекста жизни ребенка. Можно предположить, что в таких условиях

будет возможно нарушение субъектности ребенка и его собственной внутренней мотивации.

Потенциальную опасность, которая связана с подобными технологиями, можно показать на примере анализа Д.Г. Литинской рисков, связанных с возможным влиянием технологий слежения и контроля на формирование пространства интимности, доверия к другому и субъектности ребенка [4]. Рассматривая современные технологии постоянного контроля с помощью программ слежения, связанных со смартфонами и подобными устройствами, используемыми ребенком, автор показывает, что такие ЦТ могут оказать негативное влияние на все эти характеристики формирующейся личности, что, в свою очередь, может приводить к существенным личностным расстройствам, в том числе экзистенциально-психологического плана, описанным еще такими классиками психологии, как Э. Фромм и В. Франкл.

Подобные же проблемы формирования у ребенка субъектной позиции, вызванные деконтекстуализацией поведения и обучения ребенка при применении ЦТ, потенциально могут оказать влияние и на качество обучения и развитие ребенка. В этом смысле представляется важным учесть данные, приводимые в статье А.Н. Савостьянова и соавторов, в которой показано различие воли и произвольности ребенка, как и формирования этих высших психических функций [5]. Авторы отмечают, что воля и произвольность не только отличны по своей феноменологии, но и различаются по своему генезу. «Произвольность предполагает, что конечная цель поведения уже выбрана и не может быть изменена в ходе процесса исследования» [5, с. 93]. Причем, согласно их мнению, «... действие, навязанное извне, привлекательное для ребенка, мотивирующее его, осознаваемое им как свое, не только не способствует развитию свободной воли ребенка, но препятствует этому даже в большей степени, чем прямые запреты и указания взрослого. И особенно это важно подчеркнуть в отношении детской игры, которая только тогда и игра, когда возникает спонтанно, инициируется самим ребенком» [5, с. 95].

Резюмируя свой анализ различия воли и произвольности, они дают следующие определения. «Термином произвольности мы считаем целесообразным обозначить способность человека на основе сознательного выбора овладевать своим поведением, осуществлять сознательно поставленные цели, намерения, в том числе используя самопринуждение (выбор «надо» вместо «хочу»). Когда мы говорим о произвольном действии, его цели могут быть поставлены перед человеком как им самим, так и кем-то другим — педагогом, родителем и т. д.» [5, с. 96]. «Термин воля мы используем для обозначения интенциональности как направленности на реализацию собственных устремлений и целей. Причем, будучи связанным со всей моти-

вационной системой личности, этот вид интенциональности (в отличие от произвольного намерения) далеко не всегда, и часто далеко не полностью, бывает осознанным. В современном российском дискурсе так понятая воля ближе всего оказывается к понятию “субъектность”» [5, с. 96].

Здесь важно именно различие этих функций в отношении собственных целей. В случае произвольности цель действия уже задана и заранее осознается автором как регулятор его действия, а в случае воли собственная цель полагается, вырабатывается в ситуации действия, в процессе взаимодействия с внешним миром, давая опыт полагания целей действия в ситуации и согласно логике предметного действия в ней. То есть воля связана с выработкой опыта собственного целеполагания, а не опыта подчинения себя, своих устремлений заданной наперед цели, каков опыт произвольного действия.

Представляется, что постоянный контроль и слежение за ребенком, так же, как и формирование культуры исполнительности средствами ClassDojo, могут негативно влиять на формирование опыта волевого действия в вышеуказанном смысле, т. е. воли, или субъектности ребенка, оставляя, возможно, незатронутым формирование произвольности. Для проверки этого предположения нужны специальные исследования.

Еще более критическим могут оказаться последствия не просто такой технологии слежения, но в целом доминирование ЦТ в обучении, по крайней мере в их нынешнем виде. О кроющейся здесь опасности может говорить изменение характера знания при его алгоритмизации, что требуется, когда оно представляется в цифровом виде. В этом случае рабочие понятия знания оказываются сведенными к однозначно определенным значениям. Но как раз для культурно-исторической психологии, как показывают Е.Е. Кравцова и Г.Г. Кравцов, одним из важных различий является различие значения и смысла [2; 3]. И безразлично, как при этом понимать обучение — как движение от социально заданного значения к личности освоенному и присвоенному смыслу или как формирование способности двигаться от живущего в стихии воображения и на его основе смысла, схватываемого в реализации собственной субъектности при встрече с миром, к определяемой в ситуации взаимодействия однозначности *значения*, становящегося однозначным именно в качестве *средства* достижения выработанной силой воображения (кантовское *Einbildungskraft*) цели. Если именно так, как мы обозначили в последней альтернативе, то в ЦТ с присущей им алгоритмизацией знания можно усмотреть опасность для воображения и целеполагания, т. е. для формирования основ субъектности у ребенка, обучаемого с помощью ЦТ. Но этот вопрос требует дальнейших исследований и, возможно, выработки смешанных (*blended*) технологий, уменьшающих подобные риски.

Литература

1. Вузы для получения профессии T&D-менеджера, L&D-менеджера (Training and Development, Learning and Development) [Электронный ресурс]. URL: <https://postupi.online/professiya/t-d-menedzher-l-d-menedzher-training-and-development-learning-and-development/vuzi/> (дата обращения: 13.04.2020).
2. *Кравцова Е.Е., Кравцов Г.Г.* Психологическое содержание взаимосвязи смысла и значения в культурно-исторической теории // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 3. С. 67–73. DOI:10.17759/chp.2018140307
3. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2020160101
4. *Литинская Д.Г.* От тигрицы до медузы: родительский контроль // Прологомены. Труды научного семинара «Теоретические проблемы клинической психологии» и конференции «Безумие: от культуры к медицине и обратно» / Под ред. Я.М. Бухарова, Д.Г. Литинской, А.Ю. Шеманова. М.: Левь, 2019. № 1(6). С. 114–120.
5. *Савостьянов А.Н., Степанова В.В., Толстых Н.Н.* Воля и произвольность: опыт междисциплинарного исследования // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 91–104. DOI:10.17759/chp.2019150310
6. *Шеманов А.Ю.* Цифровые технологии в контексте инклюзии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 66–74. DOI:10.17759/jmfp.2016050307
7. *Abbott C.* E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies. Bristol: Futurelab Education, 2007. 32 p.
8. *Diep L., Wolbring G.* Who Needs to Fit in? Who Gets to Stand out? Communication Technologies Including Brain-Machine Interfaces Revealed from the Perspectives of Special Education School Teachers Through an Ableism Lens // Educ. Sci. 2013. Vol. 3. P. 30–49; DOI:10.3390/educsci3010030
9. *Dikumar A.* The Use Of Technology In Special Education [Электронный ресурс]. URL: <https://elearningindustry.com/use-of-technology-in-special-education> (дата обращения: 11.04.2020).
10. Learner Variability Project. Move Beyond the Average. Design to Reach Each Learner [Электронный ресурс]. URL: <https://lvp.digitalpromiseglobal.org/>
11. *Manolev J., Sullivan A., Slee R.* The datafication of discipline: ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture // Learning, Media and Technology. 2018. P. 1–16. DOI: 10.1080/17439884.2018.1558237

Сведения об авторе

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru