

КУЛЬТУРА ПОЛЕЗНОСТИ И КУЛЬТУРА ДОСТОИНСТВА В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дария Евгеньевна Шевелёва, соискатель Института стратегии развития образования РАО

- инклюзивное образование • специальная педагогика • культура достоинства
- гуманистическая психология • индивидуальный подход в обучении • модульное обучение
- технология портфолио • технология свободного урока

Трактовка инклюзивного образования может происходить не только в значении нового педагогического подхода и технологий, которые вводятся в систему общего образования для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Анализ интеграционного вектора массовой школы возможен и с культурологических позиций, которые сегодня (наравне с прочими) образуют область исследований психофизических нарушений. Рассматривая в культурологическом аспекте инвалидность и ограниченные возможности здоровья, российский психолог А.Г. Асмолов выделяет два типа культуры — культуру полезности и культуру достоинства. В обществе, базирующемся на культуре полезности, ценность каждого человека определяется в зависимости от его вклада в благосостояние общества и обслуживание потребностей государства. Вследствие преобладания в обществе подобных взглядов люди с ОВЗ (а также дети и пожилые люди) наделяются отрицательными характеристиками, которые указывают на отсутствие со стороны этих людей пользы для социального и экономического развития государства, приращения его ресурсов и удовлетворения общественных запросов. Таким образом, культурой полезности нивелируются индивидуальные особенности человека, которые не относятся к профессиональным способностям и общественно полезным навыкам, игнорируются потребности в эмоционально-психологической защищённости и самореализации на протяжении всей жизни.

Культура достоинства отказывается от прагматического взгляда на человека, интересы

которого внутри этого типа культуры представляются как приоритетные относительно общественных и государственных потребностей. В системе общественных отношений и государственного устройства ведущими ценностями признаются личность человека и его благополучие, независимо от способностей исполнять обязанности, предписанные социально-историческими и экономическими условиями¹. Из этого следует, что культурой достоинства люди с ОВЗ наделяются неотчуждаемым правом на уважение со стороны здоровых людей, а общество, со своей стороны, стремится к созданию условий, внутри которых достижима самореализация каждого человека.

Положения, аналогичные позиции А.Г. Асмолова, также присутствуют в зарубежном гуманитарном знании. Немецким философом и психологом Э. Фроммом были выделены два типа взаимоотношений между людьми, объединёнными общим социальным пространством. В качестве основания для этой дифференциации психологом была принята индивидуальная (сознательная или неосознаваемая) позиция человека, при которой утверждается или отрицается уникальность других людей и проявление ими индивидуальных качеств. Одновременно, следуя позиции Э. Фромма, отметим, что основанием для возникновения разных типов взаимоотношений выступают внутренние социально-психологические и мировоззренческие постулаты, опре-

¹ Асмолов А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности — к культуре достоинства // Вопросы психологии. — 1990. - №5. — С. 5-12.

деляющие общий контекст поведения человека в социуме и его оценки других людей.

Первый тип взаимоотношений, по классификации Э. Фромма, представляет собой «обладание», прерогатива которого — воздействие на другого человека, подавление его активности и проявления личных, индивидуальных качеств. Человек в этом типе взаимоотношений представляется как объект манипуляции со стороны лица, чьи статусные характеристики (пол, возраст) обладают большей значимостью в обществе. Из этого может быть сделан вывод, что в диаде «здоровый человек — человек с ОВЗ» ведущая, директивная позиция принадлежит стороне, не имеющей психофизических отклонений. В свою очередь, человеку с аномалиями здоровья присваивается позиция, которая предполагает зависимость от лиц, не имеющих ограничений по здоровью, и поведение, соответствующее требованиям окружения.

При втором типе отношений, получившем название «бытие», между людьми возникают и сохраняются партнёрство, толерантность к различиям в психологических характеристиках, одобрение в адрес другого человека при проявлении им способностей и помощь в самореализации². Следовательно, психофизические ограничения не становятся отрицательной характеристикой, которая свидетельствует о несостоятельности человека и отсутствии у него ресурсов для благополучной жизни. Базирующееся на культуре достоинства общество стремится к ликвидации барьеров, сужающих жизненное пространство, и приветствует активную позицию человека, которая побуждает преобразования в его психической сфере и личное, эмоционально окрашенное отношение к явлениям (в том числе и социальным) окружающего мира.

Сопоставление данных социологии и педагогики показало, что прослеживается зависимость между типом культуры, определяющим мировоззренческие основы общества, и формами обучения, которые рассматриваются как предпочтительные для детей с аномалиями развития. Руководство культурой полезности выражается в жёсткой дифференциации детей, ко-

торая происходит соответственно их психофизическому развитию и учебным способностям. В отношении детей с ОВЗ целесообразным видится их выделение в особую, изолированную от здоровых сверстников группу. Принадлежность к этой группе привносит в оценку личности ребёнка отрицательную характеристику.

Как отмечают учёные разных стран, в политике отдельного обучения выражается позиция, рассматривающая психофизические аномалии как препятствия для интеграции в социум и достижения успехов в различных сферах жизни. Также содержание обучения и коррекционной работы в специальных школах, сосредоточенное на адаптации детей к внешним условиям и минимизации дефектов развития, противоречат современной гуманитарной парадигме, которая концентрируется на целостном представлении о человеке и необходимости его гармоничного развития.

Нахождение педагогики в поле культуры достоинства имеет следствием разработку новых подходов и методов, которые позволяют гуманизировать учебный процесс и создать условия для обнаружения способностей каждого ребёнка и его самореализации. Также ведущими идеями, составляющими стратегию обучения детей с ОВЗ, называются отказ от отдельного обучения, создание в массовой школе условий для обучения и благоприятного пребывания в ней учеников с особыми образовательными потребностями.

Начавшийся в 70-х гг. прошлого столетия в странах зарубежья и в 90-х гг. в нашей стране переход от обучения детей с ОВЗ в специальных учебных заведениях к их интеграции в массовую школу сопровождался трансформацией образовательного процесса, содержание и методы которого приближались к учебным способностям каждого ребёнка. В процессе преобразований педагогических подходов были заимствованы и включены в практику массовой школы технологии, которые разрабатывались в области специальной педагогики и составляли дидактическое обеспечение специальных (коррекционных) школ. Вместе с тем к настоящему моменту дидактическое обеспечение, формирующее инклюзивную практику, не ограничивается переносом

² Фром Э. Быть и иметь. — М.: АСТ-Москва, 2007 - 320 с.

в массовую школу опыта, который ранее был накоплен в специальной педагогике и использовался в специальных учебных заведениях. Успешный опыт, привлечённый массовой школой, дополняется целями обучения и педагогическими технологиями, которые составляют современную образовательную парадигму в отношении детей с ОВЗ.

В качестве теоретического обоснования современных задач школы могут быть привлечены положения гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу, Г. Олпорт). Представители этого направления в психологии определяли качество работы школы в зависимости от развития способностей учеников и их личной активности в познании физического, социального, эмоционально-нравственного и духовного мира. Таким образом, системе образования вменялось в обязанность отказаться от гипертрофированного значения академических знаний, фиксированный и единый объём которых традиционно существовал для всех учеников, и сосредоточиться на задачах индивидуального, целостного и гармоничного развития каждого ребёнка.

Соответственно поставленным современной наукой задачам, определяющих характер обучения, деятельность школы должна направляться на утверждение индивидуальности учеников во всём её многообразии. Индивидуальность в этом случае понимается как психологическая характеристика, которая не сводится только к сфере личных учебных интересов. Это понятие в современной школе получило трактовку как психологическое качество, которое находит своё выражение через широкий набор действий (учебных, социальных, творческих) и определяет своеобразный стиль поведения ученика при решении задач из познавательной, практической или коммуникативной областей.

В отношении детей с ОВЗ понятие «индивидуальность» и связанный с этим понятием индивидуальный подход в обучении, наряду с общим психолого-педагогическим толкованием, приобретают дополнительные качества, в соответствии с которыми должен протекать образовательный процесс. В содержание обучения, учебные программы и структуру занятий вводятся компоненты,

которые позволяют мобилизовать разнообразные способности ученика, не ограничивают его продвижение академической областью, а направлены на комплексное развитие психических функций и возможность самореализации при имеющихся ограничениях. Психолого-педагогические мероприятия, ставящие целью восстановление нарушенных психофизических функций, при обучении детей в условиях инклюзии не имеют приоритетного значения, а находятся в подчинении стратегическому направлению современной массовой школы — поддержка каждого ребёнка во всех доступных для него сферах деятельности.

Из этого следует, что коррекция дефекта имеет положительное значение в случае повышения общего уровня развития ребёнка, расширения его независимости и самостоятельности, которые позволяют репрезентировать личные возможности и находить пути для продолжения самореализации. Дополнительно можно отметить, что подобный подход к образованию детей с ОВЗ, направленный на их достижения в различных областях, обнаружение и совершенствование индивидуальных преимуществ, может рассматриваться как предпосылка компетентности и личных высоких результатов на протяжении всей жизни.

Внимание к индивидуальным качествам и способностям учеников является выражением культуры достоинства в образовании, так как не ограничивает содержание работы школы передачей знаний и формированием умений, предусмотренных для общественно-полезной деятельности. Каждому ребёнку предоставляется возможность развиваться соответственно индивидуальным качествам, избирать наиболее результативный для себя стиль деятельности и демонстрировать преимущества, ценность которых не соотносится другими людьми с будущим (после завершения образования) вкладом в социально-экономическое процветание.

Одной из педагогических технологий, отвечающих задаче всестороннего развития ребёнка, можно признать модульное обучение. Массовой, в том числе и инклюзивной, школой эта педагогическая технология была заимствована из профессионального

образования, в развитии которого также присутствуют тенденции гуманистического характера — отказ от единых способов знакомства и обработки учебного материала, наличие у учащихся возможности работать с материалом соответственно собственным предпочтениям и стилю деятельности. В отечественной и зарубежной педагогике даётся содержательно близкое определение модульного обучения. Согласно обобщённым характеристикам, приведёнными учёными разных стран (Дж. Рассел, В. и М. Гольдшмидт, Г. Оуенс, Е.В. Сковин, В.М. Монахов, Л.И. Васильев, П.А. Юцявечене, Ю.Ф. Тимофеева, М.А. Чошанов и другие), учебный модуль представляет собой автономную единицу внутри образовательного процесса, которая включает в себя фрагмент учебной программы, цели и задачи по усвоению этого фрагмента, педагогические средства и методы, наиболее отвечающие поставленным требованиям, формы промежуточного и итогового контроля.

Отечественными³ и зарубежными⁴ педагогами, причисляющими модульное обучение к технологиям индивидуализации (что отвечает запросам инклюзивной практики), выделяются четыре направления, по которым происходит поддержка учеников и удовлетворяются их особые образовательные потребности. Первое направление заключается в индивидуальном подходе к выбору уровня сложности учебного материала (уровни А, В или С), в процессе чего учитываются исходный уровень подготовки ученика и его способность усваивать новую тему. Индивидуализация, соответствующая второму уровню, заключается в различном темпе учебных действий, в результате чего каждый ученик получает возможность усваивать материал в наиболее комфортном для себя режиме. Третье направление выражается в индивидуальном характере помощи (а также взаимопомощи между одноклассниками), что позволяет своевременно обнаруживать и устранять возникающие

учебные трудности. Четвёртое направление — индивидуальные формы промежуточного (предварительного) и итогового контроля. По результатам выполнения заданий определяется уровень учебного материала (А, В или С) для дальнейшего изучения ребёнком. В случае, если во время итогового контроля ученик не справляется с заданиями уровня А, он возвращается к материалу, недостаточно усвоенному ранее.

Рассматривая модульное обучение с позиции культуры достоинства, отметим, что каждый ученик находится вне излишнего давления и психоэмоционального напряжения, которые провоцируют единообразие требований, не дифференцированных в соответствии с индивидуальными учебными способностями. Различия между детьми, относящиеся к их интеллектуальной сфере, и сниженный уровень учебных способностей относительно уровня сверстников не получают отрицательной оценки, а рассматриваются как основание для индивидуального (особого) образовательного маршрута. Следствием такого подхода являются преодоление строгой, нивелирующей различия между детьми регламентации обучения, предоставление каждому ребёнку возможностей действовать соответственно индивидуальному стилю, его личные академические достижения, появление и поддержка чувства компетентности при решении учебных задач.

К вариантам модульного обучения может быть отнесена технология портфолио, которая позволяет каждому ученику осваивать новый материал и выполнять по нему задания в форме, наиболее отвечающей его возможностям. В работе отечественного учёного И.Ю. Кудряшовой приведён алгоритм, следование которому отвечает запросу инклюзии на удовлетворение особых образовательных потребностей и отвечает курсу на положительные учебные результаты каждого ребёнка. Реализация технологии портфолио, представляющей собой автономную единицу учебного процесса, происходит на нескольких уроках по какой-либо дисциплине, каждый из этих уроков отвечает определённой цели. Первый урок является вводным для первичного знакомства учеников с новой темой. Вместе с первичным знакомством на этом уроке дети

³ Вахромова О. А. Реализация индивидуального подхода в условиях модульной технологии обучения: электронный ресурс: <http://festival.1september.ru/articles/586574/> Дата обращения 08.06.2013

⁴ Symela K. Modułowe kształcenie zawodowe w Polsce – elementy diagnozy // Projekt System wsparcia szkół i placówek oświatowych wdrażających modułowe programy kształcenia zawodowego: электронный ресурс: <http://pdocs.docdat.com/docs/index-175292.html> Дата обращения 08.06.2013

получают учебные листы, на которых обозначено направление предстоящей работы, это позволяет определить ученикам круг собственных дальнейших действий. На последующих уроках происходит пополнение учебного материала, который каждый ребёнок фиксирует удобным для себя способом. Также ученики самостоятельно собирают недостающую для понимания темы информацию, для чего они могут обращаться к различным источникам — Интернету, электронным библиотекам или материалам, собранным одноклассниками. Форма выполнения заданий и демонстрации полученных знаний выбирается учениками соответственно личным возможностям и предпочтениям, что позволяет придерживаться наиболее комфортного стиля деятельности. Изучение темы завершается уроком, на котором анализируются полученные каждым ребёнком результаты, выявляются трудности, сопровождавшие процесс работы, и намечаются действия, которые позволят повысить личные достижения при изучении следующего фрагмента программы.⁵

В инклюзивном образовании зарубежья имеются педагогические технологии, характеристики которых позволяют отнести эти технологии к модульному обучению. В немецкой педагогике разработана и введена в практику инклюзии технология открытого урока (*Offener Unterricht*), теоретическое обоснование которого составляют положения М. Монтессори, Р. Штайнера и С. Френе. Этими учёными был выдвинут тезис, которым отвергались строго регламентированные требования, единые для всех детей учебные задания и действия. Вместе с отрицанием подходов, массово применяемых для всех учеников без дифференциации их образовательных возможностей, обязательными условиями обучения были названы свободный выбор ребёнком стиля своей учебной деятельности и индивидуализация, которая должна сопровождать весь процесс обучения.

Непосредственно свободный урок и его частные формы (о которых речь пойдёт ниже) своей общей характеристикой, наравне с индивидуализацией, имеют возможность для объединения детей, деятельность которых сосредотачивается на решении общей учебной задачи. При этом, как полагают разработчики, каждый ребёнок

участвует в решении общей задачи в том объёме и её частях (большей или меньшей сложности), которые доступны для него и содержат шансы на успех. Можно отметить, что включение открытого урока в число принимаемых инклюзивным образованием подходов выступает дополнительным фактором, обеспечивающим включение каждого ребёнка в микросоциум класса.

Кроме того, технология свободного урока с объединением учеников в группы, предусматривающим их тесные контакты и совместное выполнение заданий, по мнению немецкого учёного Ф. Пешеля, является верной стратегией обучения детей с наиболее тяжёлыми психофизическими аномалиями и отвечает их потребностям в специфической психолого-педагогической помощи. Это заключение Ф. Пешель сделал, основываясь на данных о своеобразии психических функций детей с выраженными отклонениями развития. Обеднение психической сферы, дефицит опыта и навыков общения сужают возможность детей вступать в контакт со сверстниками и поддерживать взаимоотношения в детской среде. Из этого следует, что целенаправленное объединение детей (здоровых и с аномалиями развития) для решения какой-либо учебной задачи может частично компенсировать социальную недостаточность ребёнка и повысить социальное развитие до уровня, более соответствующего его возрасту.⁶

Методика свободного урока, аналогично представлениям о модульном обучении, предполагает выбор учениками стиля изучения нового материала и форм отчётности по нему, которые наиболее отвечают их учебным и психофизическим возможностям. Вследствие отсутствия строгого регламента по процедуре, обращённой к ученикам, методика свободного урока также носит название «белого листа». Кроме форм работы с учебным материалом ученикам предоставляется право выбирать

⁵ Кудряшова И. Ю. Технология «портфолио» как эффективная форма повышения качества социогуманитарного знания в инклюзивном образовании // Материалы научно-практической конференции «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (20-22 июня 2011, Москва), редкол. АLEXINA С. В. и др. — М., МГППУ, 2011. — 244 с.

⁶ Stellbrink M. Inklusion und Offener Unterricht — Münster, 2010: электронный ресурс: <http://bidok.uibk.ac.at/library/stellbrink-inklusion-dipl.html> Дата обращения 12.06.2013

для себя индивидуальные действия или совместную (групповую) работу с одноклассниками. Это, по мнению разработчиков описываемой технологии, расширяет функции открытого урока за границы непосредственно академической сферы.⁷

Внутри открытого урока выделяются несколько самостоятельных его форм — план работы на неделю (Wochenplan), свободная работа (Freie Arbeit), проектная работа (Projektunterricht).

Учебный план на неделю составляется для каждого учащегося индивидуально и представляет собой перечень работ, которые должен выполнить ребёнок за этот период. В плане указываются необходимый материал, предполагаемое содержание домашних заданий и формы отчётности по пройденному материалу. Ребёнок участвует в выборе темы, планируемой для изучения, и высказывает предпочтения относительно индивидуальной или групповой с одноклассниками формы работы.

Свободная работа представляет собой специально отведённые часы занятий (ежедневно или еженедельно), которые дополняют расписание обязательных уроков. Во время этих занятий ученики получают возможность работать над учебным материалом, который наиболее отвечает их интересам и находится в диапазоне их способностей. Внутри свободной работы, в отдельных её фрагментах, аналогично другим формам, присутствуют условия для объединённых действий учеников, которые в определённый момент сосредотачиваются на решении общей задачи.

В основе организации проектной работы находятся положения Д. Дьюи об активной позиции учеников, деятельность которых сосредоточена на решении учебной задачи (проблемы). В качестве источников для решения проблемы Д. Дьюи называл знания, полученные ребёнком ранее, и помощь учителя, функции которого заключаются (без

авторитарного вмешательства) в направлении и координации работы учеников. Подобная организация работы ставит учеников в позицию, которая не ограничивается репродуктивным воспроизведением предыдущего опыта, а направлена на его творческое преобразование и трансформацию соответственно новой, нестандартной учебной ситуации. Следовательно, можно сказать, что проектная работа (аналогично другим технологиям, требующим креативности и активной познавательной позиции со стороны учеников) является выражением гуманистических основ педагогики и выражением свойств современной системы образования, которыми утверждается и поддерживается индивидуальность каждого ребёнка.

Возможность объединить учеников для совместного решения учебной задачи, по мнению учёных Германии, наделяет проектную работу значительными возможностями для утверждения курса на интеграцию детей с ОВЗ в среду здоровых сверстников. Во время совместного выполнения проектной работы дети усваивают навыки сотрудничества и согласованных с одноклассниками действий, в детской среде исключаются явления сегрегации по психофизическим характеристикам и одобряется вклад каждого ребёнка в решение общей проблемы.⁸

Обращение к технологиям, входящим в круг современных методов обучения и представленным в педагогике разных стран, позволяет говорить, что на сегодняшний день школа не ограничивается репродуктивными методами, которые лимитируют активность учеников воспроизведением полученных знаний без какого-либо личностного, творческого участия. Включение в обучение технологий, с помощью которых задействуется широкий диапазон качеств, даёт право отнести работу школы к утверждению культуры достоинства. Каждый ребёнок рассматривается как носитель уникальных черт, многообразный в своём проявлении, стремящийся к активной деятельности.

Эта парадигма получает особое значение в вопросах обучения детей с ОВЗ. Отрицательное влияние патологии отдельных функций и сниженная способность ребёнка к некоторым видам деятельности могут быть компенсированы возможностью действовать соответственно личному выбо-

⁷ Schley W., Kriwet I. Didaktik des integrativen Unterrichts Zürich, 2004: электронный ресурс: <http://edudoc.ch/record/3408/files/zu05056.pdf> Дата обращения 14.06.2013

⁸ Offener Unterricht: электронный ресурс: http://www.konstruktivismus.uni-koeln.de/didaktik/download/offener_unterricht.pdf Дата обращения 13.06.2013

ру и наиболее результативной стратегии. Следование личным предпочтением позволяет утвердиться каждому ученику как успешному члену школьного сообщества, психофизические аномалии которого не выступают фатальными качествами, ограничивающими пространство для самореализации и репрезентации себя в мире. Сопоставление методов, применяемых в российском и зарубежном инклюзивном образовании, показывает, что массовые школы разных стран следуют единой стратегии и включают в свою работу идентичные приёмы.

Таким образом, корректно заключение: в настоящее время образование детей

с ОВЗ, описываемое в мировом масштабе, не ставит главной целью передачу знаний и выработку навыков, владение которыми целесообразно с точки зрения общественных и государственных потребностей. Основополагающими идеями, утверждающими культуру достоинства внутри национальных систем образования, в современном мире являются гармоничное развитие каждого ребёнка, возможность самореализации во всех доступных для него сферах и сохранение положительного представления о собственных возможностях, вне зависимости от их потенциальной ценности для благосостояния и развития общества. □