

СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлено современное видение проблемы интеграции детей с особенностями развития в сообщество своих сверстников, имеющих норму развития, как закономерный этап развития специального образования, обусловленный качеством отношения общества и государства к детям с особыми образовательными потребностями, их прав на обучение в сообществе своих сверстников.

В настоящее время интересы государства в сфере развития коррекционного образования нацелены на то, чтобы дать всем детям с особенностями развития доступное образование, которое имеет демократическую направленность при организации учебного процесса в общеобразовательных учреждениях. При исследовании данной проблемы за основу «особенностей развития» мы взяли наиболее часто встречающиеся психофизические и интеллектуальные нарушения: задержка психического развития, тяжелое нарушение речи, нарушение опорно-двигательного аппарата и легкая умственная отсталость.

В специальной психологии и педагогике последних десятилетий уделялось пристальное внимание вопросам изучения обучения и развития учащихся с данными особенностями развития (М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, Л.М. Шипицина, Е.А. Ямбург, Н.Д. Шматко, В.С. Зарецкий).

В результате проведенных исследований была получена система данных о психологических и интеллектуальных особенностях этих детей. Отработаны содержание, методы и организация обучения их в специальных школах.

Наиболее демократическую направленность при организации обучения детей с особенностями развития имеет интегрирование в учебно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения.

Современный словарь иностранных слов понятие «интеграция» объясняет как «восстановление, восполнение, объединение в целое каких-либо частей, элементов. Процесс взаимного приспособления, расширения экономического и производственного сотрудничества».

Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров понятие «интеграция групповая» объясняют как «целый процесс упорядочения, структурирования внутригрупповых отношений единства, общих ценностей, оптимизации взаимоотношений.

В детском коллективе интеграция групповая возникает на том этапе его развития, когда появляются общественное мнение и внутриколлективные гуманистические отношения» [3].

Словарь-справочник «Дефектология» дает полное толкование понятию «интегрированное обучение (аномальных детей)», в данной работе необходимо выражение «аномальных детей» понимать в гуманистической форме, как детей с особенностями развития – «обучение и воспитание детей с различными дефектами психофизического развития в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми. С позиции специального обучения аномальных детей в нашей стране интеграция как включение человека в общество в качестве полноценного его члена зависит от успешности его общеобразовательной и профессиональной подготовки» [10].

В статье «Для кого может быть эффективным интегрированное обучение» Н.Д. Шматко делает выводы, что «интегрированное обучение является закономерным этапом развития системы специального образования.

Оно предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающимися детьми.

В этом смысле интегрированное обучение может быть эффективным для части детей с отклонениями в развитии, уровень психофизического развития которых соответствует возрасту или близок к нему» [11].

Директор Российского института коррекционной педагогики Н.Н. Малофеев, анализируя коррекционно-педагогическую работу в специальных образовательных учреждениях для детей с отклонениями в развитии, приходит к выводу, что «границы между массовыми и специальными учебными заведениями должны стать «прозрачными», нам необходимо преодолеть барьеры изолированности.

Каждый ребенок с отклонениями в развитии должен иметь возможность реализовать свое право на получение образования в любом типе образовательного учреждения и получать при этом необходимую ему специализированную помощь».

Далее Н.Н. Малофеев обращает свое внимание на отсутствие еще в России всеобъемлющей системы интегрированного обучения детей с особенностями развития в общеобразовательных школах, по его мнению, помочь в этом должны педагоги специальной школы. «До настоящего времени основным типом образовательного учреждения для детей с отклонениями в развитии является специальное учебное заведение. Именно там накапливался десятилетиями успешный опыт специального обучения детей с особыми образовательными потребностями. Именно в этих учреждениях до сих пор сосредоточен основной кадровый потенциал специалистов. Однако именно эти учреждения не оказывают той специализированной помощи интегрированным детям, в которой они остро нуждаются» [4].

Н.Н. Назарова интеграцию для детей с особенностями развития обуславливает четырьмя факторами (условиями), адаптирующими их в сообщество своих ровесников.

1. Ребенок с особыми образовательными потребностями имеет и общие для всех потребности, главная из которых – потребность в любви и стимулирующей развитие обстановке.

2. Ребенок должен вести жизнь, в максимальной степени приближающуюся к нормальной.

3. Лучшим местом для ребенка является его родной дом, а обязанность местных властей – способствовать тому, чтобы дети с особыми образовательными потребностями воспитывались в своих семьях.

4. Учиться могут все дети, а значит, всем им, какими бы тяжелыми ни были нарушения развития, должна предоставляться возможность получить образование [5].

Данные факторы определяют соответствие условий, созданных ребенку, имеющему особенности развития, для его активной жизнеутверждающей адаптации в обществе детей своего возраста.

Интегрирование детей с особенностями развития в общество как социальное явление

насчитывает несколько столетий. История специального образования показывает, что идея совместного обучения детей с проблемами в учебе и детей с нормой развития существует с 70-х годов, когда европейскому обществу удалось окончательно разрушить законодательный фундамент неравенства детей с отклонениями в развитии, сложившийся еще в античные времена.

Необходимость социальной и педагогической интеграции детей с особенностями развития с 70-го года реализуется ввиду развития открытого гражданского общества, демократических реформ в противовес еще достаточно массово распространенной в ряде стран дискриминации людей по расовому, национальному и другим признакам.

Борьба против дискриминации формирует новую форму уважения различий между людьми.

Именно в этом широком антидискриминационном контексте специальные школы (тем более интернаты) признаются учреждениями интеграционными, а изолированные от массовой системы специального образования – дискриминационными.

В XIX веке в Западной Европе, а в начале XX века в России общество стремилось создать условия для обучения детей с особенностями развития в специальных учебных заведениях.

В России, в пригороде г. Москвы на средства добровольных пожертвований такую школу организовал Всеволод Петрович Кащенко. Теперь общество стало рассматривать помещение ребенка в специальную школу как нарушение его прав и оскорбление личных достоинств. О данной проблеме в своей работе А.Д. Уорд утверждает, что «любое государство, стремящееся к справедливости и подчиняющееся международным нормам соблюдения прав человека, должно руководствоваться законами, которые гарантируют всем детям соответствующее их потребностям и способностям образование. Что касается детей с особыми потребностями, то такое государство обязано предоставить и им соответствующую их потребности возможность обучения».

Предметную обеспокоенность соблюдением прав ребенка обществом и государством проявляет и международное сообщество, выразившее свое отношение в Декларации прав ребен-

ка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1959 году, которая провозгласила в п. 7 «право на получение образования...», и далее «...ему должно даваться образование, которое способствовало бы общему культурному развитию и благополучию, которому он мог бы, на основе равенства возможностей, развить свои способности и личное суждение, а также сознание моральной и социальной ответственности и стать полезным членом общества» [2].

Философские идеи по вопросу обучения детей с особенностями развития высказаны рядом известных ученых-психологов и педагогов. По мысли Л.С. Выготского, «объектом дефектологии является не недостаток как таковой, а ребенок,отягощенный недостатком» [10]. Л.С. Выготский отметил единство общих и особенных черт, что позволило установить «общность социальных целей и задач общей и специальной школ» при разных формах и методах обучения. О том, что инвалидность ребенка не должна препятствовать ему учиться в сообществе своих ровесников, говорится в докладе «Права человека и инвалидность» (1991 г.) Комиссии по правам человека ЮНЕСКО. «Предрассудки в отношении инвалидов и их дискриминация» отражают официальную позицию европейского сообщества, и в большинстве случаев инвалидность сама по себе не служит препятствием, дискриминация – вот что мешает ребенку получить образование в общей системе. В ряде случаев законодательными нормами предписывается детям-инвалидам в обязательном порядке посещать специальные школы, что является официальной сегрегацией» [2].

В 70-е годы появилась тенденция при обучении детей с особенностями развития включения этих детей в общеобразовательные школы. Переход к интегрированным формам обучения, признание всех детей обучаемыми, все это стало следствием демократизации западноевропейского общества, что само по себе является гарантом обеспечения прав каждого.

Пять периодов эволюционных отношений в истории в своих выводах определила Н.М. Назарова при становлении и развитии национальных систем специального образования в системе социокультурных координат.

1. «Отрезок европейской истории с VIII в. до н.э. по XII в. н.э. В этот промежуток времени западноевропейская цивилизация прошла путь

от отторжения и агрессии по отношению к инвалидам до прецедентов осознания властью (монархом) необходимости помощи им».

2. «С XII по VIII в. западноевропейские государства прошли путь от инициатив отдельных монархов и городских властей в деле создания разного рода богоугодных и лечебных заведений, где могли иногда получать помощь интересующие нас люди, до создания системы светских (частных и государственных) приютов и домов призрения».

3. «За временной отрезок времени с конца XVIII до начала XX в. западноевропейские государства прошли путь от осознания возможности обучения детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и необходимости организации для них сети специальных школ».

4. С начала XX столетия до 70-х годов Западная Европа проходит путь от понимания необходимости специального образования глухих, слепых, умственно отсталых детей до осознания необходимости предоставить образование всем детям с отклонениями в развитии.

5. «В начале 70-х годов европейцам удалось окончательно разрушить законодательный фундамент неравенства лиц с отклонениями в развитии, заложенный в античные времена». Состояние обучения детей с особенностями развития в России Н.М. Назарова характеризует как в значительной степени инертное: «на шкале периодизации эволюции отношения Россия находится в 90-е годы на фазе перехода от четвертого к пятому периоду. Об этом свидетельствуют ратификация РФ в 1991 г. соответствующих конвенций и деклараций ООН (1971 г., 1997 г.). Ввиду неподготовленности общества в целом и конкретно системы образования для последовательной работы с учащимися, имеющими особенности развития» [6].

«В нашей стране аналогичный период носит скачкообразный характер, что обусловлено кардинальным переустройством государства и его принципиального новыми ценностными ориентациями, заявленными в 1991 году.

Демократическое общество по определению предполагает равные возможности всем его членам, в том числе наличие альтернативных образовательных учреждений, которые дают возможность выбора наиболее оптимальных форм и методов обучения. В обществе, живущем по демократическим законам, пере-

ход от одной формы обучения к другой происходит, как правило, эволюционным путем» [8].

«Признавая, например, интеграцию одной из стратегических задач развития системы специального образования на III этапе, мы должны рассматривать интеграцию лишь как один из возможных и необходимых подходов к образованию детей с отклонениями в развитии, существующих и будущих сосуществовать с другими подходами к образованию этих детей» [8].

Во второй половине XX века в странах Западной Европы и США вопрос обучения детей с особенностями развития в интегрированном режиме не стоял. Направление детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения является крайней мерой, вызванной психосоматической невозможностью учить этих детей в обществе.

В России интеграционные процессы начались только во второй четверти 90-х годов педагогами-новаторами, самостоятельно разрабатывающими как методико-дидактические комплексы, так и нормативно-правовую базу. Термин «интеграция» либо рассматривается относительно локальной проблемы, либо интерпретируется в обобщенном виде (интеграция – включение в общий поток или средство подготовки к самостоятельной жизни в обществе).

Ввиду короткого периода времени демократизации учебно-воспитательного процесса, в том числе и для детей с особенностями развития, в нашей стране специальное образование пока еще не соответствует международной культуре и практике специального образования. Задача интегрированного обучения для нашего общего образования требует воли государства, как организационно-демократической, так и социально-политической. О возможности системной реализации интегрированного обучения пока заявлено, в том числе на уровне Государственной Думы, где во втором чтении принят закон «О специальном образовании».

Система образования на государственном уровне пока еще не имеет необходимой готовности к осуществлению в стране интеграционных процессов по обучению в общеобразовательной школе детей с особенностями развития.

В то же время вторая половина 90-х годов XX века характеризуется взлетом научной

мысли ученых-педагогов, исследующих и утверждающих необходимость в стране создавать материальные, социальные и медико-психолого-педагогические условия для интегрирования детей с особенностями развития в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных школ.

Н.Д. Шматко, анализируя состояние интегрированного обучения в России и неотвратимость его внедрения в учебно-воспитательный процесс как явление неизбежное, констатирует: «Интеграция как процесс обучения детей с проблемами в образовательных учреждениях общего типа в настоящее время находится в центре внимания. Это связано и с особой актуальностью этой проблемы, и с тем, что интегрированное обучение расширяется в России (но процесс этот идет стихийно), и с тем, что оно часто противопоставляется специальному» [11]. Далее, имея опыт работы специалиста Российского института коррекционной педагогики и видя эту проблему не только как ученый-исследователь, но и как специалист, понимающий социальную неотвратимость интегрирования детей с особенностями развития в сообщество своих ровесников, делает заключение, что «вместе с тем интегрированное обучение является закономерным этапом развития системы специального образования. Оно предполагает овладение ребенком с отклонениями в развитии общеобразовательным стандартом в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающимися детьми».

Говоря об актуальности интеграции в настоящее время, Н.Д. Шматко обуславливает эту проблему как образовательной, так и социальной направленности.

Л.М. Шипицина в своих выводах подтверждает мнение Н.Д. Шматко об актуальности интегрирования детей с особенностями развития в общеобразовательную школу и конкретизирует их рядом положений. «На наш взгляд, интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья должна включать:

- воздействие общества и социальной среды на личность ребенка с отклонениями в развитии;
- активное участие в данном процессе самого ребенка;
- совершенствование самого общества, системы социальных отношений, которая в силу

определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограниченными возможностями» [12].

Далее Л.М. Шипицина утверждает, что интеграция – явление как социальное, так и педагогическое. «При этом интеграция выступает в двух формах, социальной и педагогической (учебной)». Поясняя, что «социальная интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ограниченными возможностями в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется» [12]. Педагогическая интеграция – формирование у детей с ограниченными возможностями способности к усвоению учебного материала, определяемого общеобразовательной программой, то есть общим учебным планом (совместное обучение в одном классе).

Исследования и выводы ученых и педагогов-практиков утверждают, что в нашей стране в постсоветский период необходимо в практике обучения детей с особенностями развития наряду со специальными школами внедрить интегрированные формы, методы и технологии в общеобразовательных школах, с помощью которых интегрировать детей с особенностями развития в эти образовательные учреждения.

Но в настоящее время в массовых общеобразовательных школах нашей страны учится много детей с проблемами в развитии. И это стало явлением вынужденной интеграции, и, как утверждает Н.М. Назарова, причинами этого явления стали: «отсутствие специальных (коррекционных) образовательных учреждений; их удаленность от места проживания ребенка и его семьи; нежелание родителей обучать ребенка в специальном учреждении; волевое решение органов управления образованием без одновременного создания соответствующей инфраструктуры в массовой школе» [8].

Таким образом, интегрирование детей с особенностями развития в общеобразовательные учебные учреждения стало неотвратимым фактом, который получает все большее распространение в мире, в том числе и в школах России. Процесс интегрирования стал потребностью детей и семьи, в которой он проживает, являясь своеобразным социальным заказом общества и государства.

Интеграция детей с особенностями развития в сообщество своих ровесников, имеющих норму развития, – это закономерный этап развития специального образования, обусловленный качеством отношения общества и государства к детям с особыми образовательными потребностями, признанием их прав на обучение в сообществе своих ровесников.

Список использованной литературы:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: «Педагогика», 1983. – С. 9.
2. Декларация прав и свобод человека и гражданина // Государство и право. – 1992. – С. 4.
3. Коджаспирова Г.М. и Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001. – С. 46.
4. Малофеев Н.Н. Актуальные проблемы интегрированного обучения. Материалы Международной научно-практической конференции по проблемам интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (с особыми образовательными потребностями) 29 – 31 января 2001 г. – Москва: Изд-во «Права человека», 2001. – С. 42.
5. Назарова Н.Н. Специальная педагогика / Москва: «Академия», 2001. – С. 353.
6. Там же. С. 88-114.
7. Там же. С. 118.
8. Там же. С. 119.
9. Там же. С. 119-120.
10. Пузанов Б.П. Дефектология. Словарь-справочник. Под редакцией Б.П. Пузанова / Москва: «Новая школа», 1996. – С. 94.
11. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология, 1999, № 1. – С. 41.
12. Шипицина Л.М. Актуальные проблемы интегрированного обучения. Современные тенденции развития специального образования в России / Москва: «Права человека», 2001. – с. 57-58
13. Шипицина Л.М. Интегрированное обучение детей с проблемами в развитии. Материалы Российской научно-практической конференции / Новгород, 1994. – С. 67.