

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

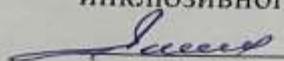
Институт инклюзивного образования

Кафедра педагогики и психологии
инклюзивного образования

(рег. № 41/21-04-99/2020 дата

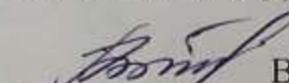
СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой
педагогики и психологии
инклюзивного образования


19.05 О.В.Даливеля
2020 г.

СОГЛАСОВАНО

Директор Института
инклюзивного образования


18 июня В.В.Хитрюк
2020 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

**«Социально-философские и правовые основы
инклюзивного образования»**

для специальности: 1 – 08 80 09 Инклюзивное образование

Составитель: кандидат педагогических наук, доцент Варенова Т.В.

Рассмотрен и утвержден на заседании Совета БГПУ
«25» июня 2020 г., протокол № 10

2020 г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Теоретический раздел УМК (ЭУМК)

1.1. Связь специальной педагогики с философией и другими социальными науками.

1.2. Человек с ограниченными возможностями в истории философской мысли.

1.3. Основные исторические этапы развития предметных областей специальной педагогики.

1.4. Соотношение общего и специфического в коррекционной (специальной) педагогике.

1.5. Интеграционные тенденции в образовании лиц с особенностями психофизического развития.

1.6. Философские основания инклюзивного образования.

2. Практический раздел УМК (ЭУМК)

2.1. Содержание семинарских занятий для дневной формы получения образования.

2.2. Содержание семинарских занятий для заочной формы получения образования.

3. Раздел контроля знаний

3.1. Вопросы к зачёту

4. Вспомогательный раздел УМК (ЭУМК)

4.1. Учебная программа <http://elib.bspu.by/handle/doc/45039>

4.2. Таблица этапов развития научного знания.

4.3. Конвенция о правах инвалидов

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

4.4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

<http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>

4.5. Варенова Т.В. Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание <http://elib.bspu.by/handle/doc/48516>

4.6. Образовательный портал «Правое полушарие интроверта»

<https://www.youtube.com/watch?v=lrOi2870QwY>

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Данный учебно-методический комплекс разработан в соответствии с одноименной учебной программой учебной дисциплины высшего образования II ступени, составленной на основе образовательного стандарта и типового учебного плана специальности 1-08 80 09 Инклюзивное образование. Содержание программы закладывает основы формирования инклюзивного сознания, подводит магистрантов к пониманию онтологических оснований специальной педагогики, раскрывает потенциал социально-философских знаний для решения практико-ориентированных задач обучения и воспитания лиц с особенностями психофизического развития, способствует личностному росту, нацеливает на творческое отношение к педагогической деятельности. Учебная дисциплина строится на основе интеграции междисциплинарных связей.

Структура УМК включает теоретический раздел, практический, контроля знаний и вспомогательный.

Теоретический раздел содержит материалы лекций по темам учебной программы, мультимедийные презентации: Практический раздел состоит из содержания семинарских занятий для дневной и заочной формы получения образования и необходимый учебный материал для их проведения.

Использование материалов УМК на учебных занятиях и при самостоятельном изучении дает возможность обобщить знания об исторических этапах становления и развития отечественной и зарубежных систем специального и инклюзивного образования; расширить представления о ведущих социокультурных идеях и актуальных проблемах специальной педагогики и психологии; ознакомиться с основными направлениями философской мысли и теоретико-методологическими основаниями специального и инклюзивного образования.

Раздел контроля знаний представлен содержанием семинарских занятий отдельно для дневной и заочной формы получения образования.

Во вспомогательном разделе помимо учебной программы учебной дисциплины содержатся источники дополнительных информационных ресурсов.

Изучение социально-философских и правовых основ инклюзивного образования дает возможность сформировать у обучающихся современные мировоззренческие позиции, проследить обогащающую взаимосвязь между педагогикой, психологией и философией, углубить и расширить знания в исследовательской и психолого-педагогической работе с лицами, имеющими особенности психофизического развития.

Содержание комплекса позволяет достичь поставленные цель и задачи, направленные на формирование универсальной компетенции: УК-1. Быть способным разрабатывать теоретико-методологические и правовые основания инклюзивного образования в современных социокультурных условиях. Освоение содержания учебной дисциплины позволяет

- осознать философские основы инклюзии и принципы инклюзивного образования, социальные детерминанты и правовые аспекты инклюзивного образования;
- научиться решать профессиональные педагогические задачи, руководствуясь нормативными правовыми документами в области инклюзивного образования, применять принципы инклюзивного образования в формировании инклюзивной культуры учреждения образования;
- овладеть методологическими знаниями и исследовательскими умениями для решения конкретных насущных задач в условиях специального и инклюзивного образования, также приемами установления межпредметных связей.

В соответствии с учебным планом магистратуры специальности 1-08 80 09 «Инклюзивное образование» на изучение дисциплины «Социально-философские и правовые аспекты инклюзивного образования» отводится 90 часов (3 зачетные единицы), из них в дневной форме получения образования 36 часов аудиторных занятий: 12 часов лекционных, 24 часа практических занятий. Форма контроля знаний – зачет. На самостоятельную работу отводится 54 часа. Учебная дисциплина преподается в первом семестре.

В заочной форме получения образования распределение аудиторных часов составляет: 4 часа – лекционные занятия, 4 часа – практические занятия. Учебная дисциплина преподается в первом семестре. Форма контроля знаний – зачет.

1. Теоретический раздел УМК (ЭУМК)

1.1. *Связь специальной педагогики с философией и другими социальными науками.*

Философия – это теоретически сформулированное мировоззрение, система взглядов, или особая форма мыслительной деятельности человека, направленная на всеобъемлющее рациональное осмысление мира и бытия человека в нём.

Социальные науки (общественные) — это группа академических дисциплин, которые изучают аспекты бытия человека в аспекте его общественной деятельности: история, культурология, политология, правоведение, социология, философия, экономика, эстетика, этика. Поскольку общество является сложным и многоаспектным понятием, то каждая из социальных наук рассматривает определенную область общественной жизни.

Педагогика зародилась как особая отрасль философии. В Древней Греции утверждалась мысль: «Кто не философ, да не войдет в педагогику!».

Философия позволяет интегрировать знания из разных областей науки для решения проблем специальной педагогики; выступает как мировоззренческий фундамент в виде системы наиболее общих представлений о человеке; используется как методологическая основа для применения универсальных принципов и способов изучения процессов образования лиц с ОПФР.

Основной вопрос философии (с онтологической позиции): Что первично, материя или дух? Бытие определяет сознание или сознание определяет бытие? С гносеологической позиции – Познаваем ли мир и насколько?

Мировоззренческие аспекты:

Онтологический помогает выявить место специальной педагогики в структуре бытия.

Гносеологический устанавливает связь обучения и познания.

Аксиологический определяет педагогические приоритеты.

Философско-антропологический обобщает научные данные о личности, имеющей недостатки развития.

Историко-философский изучает размышления философов прошлого.

Социально-философский рассматривает предмет специальной педагогики в социально-культурном контексте.

Понятие «онтология» от греч. *on* – сущее, *logos* – учение – о бытии всего сущего, о всеобщих принципах организации бытия. Основоположники онтологии: Гераклит, Парменид, Платон. Понятие онтологии ввел в философию Вольф в работе «Первая философия или онтология», 1730 год. Он определял онтологию как *науку о бытии вообще*, считал ее первой философией.

Онтология изучает всеобщие принципы и законы организации реальности во всех сферах ее бытия. Специфика онтологического знания связана с обоснованием принципов и начал действительности. Анализ бытия направлен на выявление его структурности, динамики, пространственно-временной протяженности. Главные сферы бытия – природа, общество, сознание. Центральные категории онтологии: бытие и небытие.

Вокруг учения о бытии всегда велись и до сих пор ведутся острые дискуссии. Понятие бытие фиксирует все то, что есть, что существует. Философская категория «бытие» отражает существование как таковое безотносительно к его конкретному носителю; означает всеобщее свойство вещей существовать, быть в наличие, реальность, существующая объективно, независимо от сознания, воли и эмоций человека.

Основные трактовки бытия:

Мифологическое истолкование бытия.

Натурфилософская онтология.

Классический вариант трактовки бытия.

Современный этап – это позитивизм и экзистенциализм.

К

л

а

с

с

и Два вида бытия: *материальное* включает природные объекты, вещи, бытовые условия человека и общественной жизни, т.е. объективную реальность. К духовному, или *идеальному*, бытию относят чувства, настроения, мысли, идеи, теории, что отражается в символах различного рода.

к Наиболее фундаментальная философская проблема – это *соотношение бытия и небытия*. Категория «небытие» обозначает свойство вещей не существовать, отсутствовать. Небытие – это то, что реально не существует, что пока еще не возникло или прекратило свое существование.

в Рассматривая общие и специфические закономерности развития предметных областей специальной педагогики и специальной психологии, можно убедиться в наличии на определенных исторических этапах своеобразного «эффекта отсутствия» лиц с теми или иными физическими и психическими отклонениями. В настоящее время их «присутствие» в обществе не только стало заметным, но и увеличивается, расширяется во всех сферах жизнедеятельности.

т Онтологические основания специальной педагогики – это проблемы смысла бытия и качества жизни лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Онтологический подход помогает выявить роль, место и значение специальной педагогики и специальной психологии в понимании природы человека и его развития в структуре бытия, идти от культуры полезности – к культуре достоинства.

и Специфика онтологического подхода заключается в преобладающей ориентации на понимание и взаимопонимание субъектов воспитательного процесса. Согласно Эриху Фромму, существует две кардинально противоположные жизненные позиции всех живущих на земле: позиция «иметь» и позиция «быть». Первая означает сведение смысла жизни к потреблению: «Я есть то, чем я обладаю». Вторая заключается в самом проживании взаимодействия с миром: «Я есть то, что со мной происходит». При первой человек концентрируется на средствах существования, при второй – на содержании жизни.

б Три аспекта, составляющие суть онтологического понимания воспитания в условиях инклюзивного образования: социально-нормативный; индивидуально-смысловой; ценностно-деятельностный. Онтологический подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности, предполагает включение его в разнообразные социальные отношения. В отличие от широко используемого в настоящее время в этих целях философия Милонист, онтологический подход к воспитанию бытия является его существованием на скакалке и Натурфилософия Жанна, больше связывается с вариантами в виде драки с природой и духовной сущности. Натурфилософия рассматривается в системе философии обривания от природы. По Канту, сражаться с природой. Предмет философии, философия образования и философия образования. Проблемы философии образования и воспитания: образовательно-педагогическое образование и воспитание.

образовательный идеал, факторы, обуславливающие его изменчивость, цель и закономерности образования, принципы структурирования содержания образования, тенденции совершенствования образования и образовательных систем, базовые концепции образования.

Модели философии образования (по Шварцману К.А.):

1. Использование в практике образования основных идей различных философских или философско-психологических систем (прагматизм, экзистенциализм, персонализм, психоанализ, герменевтика (анализ древних рукописей), социобиология, необихевиоризм, неотоцизм, неопозитивизм и др.).

2. Разъяснение основных понятий, употребляемых в практике воспитания и обучения. Исследование и уточнение понятийного аппарата.

3. Исследование способа передачи культурных ценностей от одной эпохи к другой.

На протяжении веков сформировалось несколько форм общественного сознания. Своеобразие представлений об отклонениях в физическом и психическом развитии на уровне обыденного сознания можно проанализировать на примере различных средств народной педагогики: сказки, пословицы и поговорки, приметы и пр. Религиозные представления о природе аномалий развития нашли отражение не только в текстах священных писаний, но и в гуманной деятельности духовных учреждений и институтов различных конфессий. Наиболее ярко и эмоционально особенности отражения отклонений в психическом развитии проявились в литературе, живописи как форме художественного сознания.

Развитие научного знания прошло три этапа: классический, неклассический, постнеклассический.

Классический этап научной картины мира (XVII – XVIII вв.; I и II глобальные научные революции) отражает механическую традицию, для которой характерно: причинно-следственный детерминизм; евклидово пространство; рассмотрение всех объектов в качестве малых систем; свойства целого полностью определяются состоянием и свойствами его частей. Идеалы и нормы научного познания – принцип верифицируемости; ньютоновская механика; физиологическая психология В.Вундта; дифференциальная психология Ф. Гальтона. Философские основания науки – дуализм Р. Декарта; объективность знания определяется исключенностью субъекта из анализа (оторванность объекта от субъекта); источник научных данных – субъективный опыт или наблюдения; атомизм.

На *неклассическом этапе* (XIX – I половина XX века, III глобальная научная революция) науки предстают дисциплинарно организованными. На первый план выступают вероятностный характер причинно-следственного детерминизма; релятивизм; неоднородность пространственно-временной среды по своим свойствам; относительность законов (законы рассматриваются как частные случаи по отношению к более общей системе законов); сложная система (целое) не равна сумме частей (системный подход Л. фон Берталанфи). Идеалы и нормы научного познания – принцип дополненности Н. Бора, принцип неопределенности В. Гейзенберга; теорема К. Гёделя о неполноте, 1930 (доказательство непротиворечивости: «не доказать, не опровергнуть»); признание научных результатов, не имеющих эмпирической основы; требование практического подтверждения; включение в познавательную ситуацию и исследователя, и испытуемого; изучение отдельных случаев (кейс-случаи); априорные модели Л.С. Выготского, Ж.Пиаже и др. Философские основания науки – зависимость представлений о физическом мире от

положения познающего субъекта во Вселенной и от специфики его средств; связь субъекта и объекта (между знаниями об объекте и характером средств и операций деятельности); рефлексия средств познания (Фрейд, Гезелл). Общая научная картина мира начинает рассматриваться не как точный и окончательный портрет природы, а как постоянно уточняемая и развивающаяся система относительно истинного знания о мире. Этот этап не уничтожил классическую рациональность, а только ограничил сферу ее действий.

Характеристики *постнеклассического этапа научной картины мира* (начиная с последней трети XX века, IV глобальная научная революция): принципы «Допустимо все», «Все во всем»; отказ от детерминистических представлений о мироустройстве; представления о самоорганизации открытых, нелинейных и диссипативных систем, «стремящихся» к заданным целям («внешнее целеполагание»); новая категориальная «сетка» научного знания; ассимиляция духовных практик, научных и паранаучных достижений прошлого. Идеалы и нормы научного познания – мультипарадигмальность, признание множественности истин; связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями; практическая ориентированность; включение в сферу изучения нестабильности как свойства систем; новое понимание закона, предмета и объекта науки. Философские основания науки – включение в основания науки философских идей, воззрений писателей, церковных иерархов, художников, эзотерических идей древности; мировоззренческие универсалии как основания новой философии; метафоризация и геометризация познания. Этому этапу присуще междисциплинарность, открытия на стыке наук, достижения предыдущих этапов полностью не отвергаются, но они утрачивают статус доминирующих.

Научное сознание представляет собой основной источник знаний о сущности и природе отклонений от нормального хода развития. В постнеклассической философии формируется новая онтология – человеческой субъективности. Она рассматривает человеческое бытие в физическом мире и бытие в сознании, которое осмысливается человеком как временное и конечное, приобретает человеческое измерение. Много внимания уделяется теме онтологической судьбы человека, его неизбежному уходу из бытия в небытие, доказательству тайного смысла существования, идее вечной жизни человеческой души, представлению о социальном бессмертии человека, продолжение его жизни в потомках. Онтологический подход абсолютизирует проблему понимания в силу самоценности, самодостаточности этого феномена.

Понятие нового педагогического мышления связывается с критическим анализом основных теоретических и практических подходов к образованию, устранением негативных стереотипов, мифов, догм, системой положительных идей, концепций, теоретической интеграцией мирового и отечественного опыта. Современные философско-социологические концепции (теория систем, теория информации, теория самоорганизации, теория управления и др.) выступают теоретико-методологической основой специальной педагогики и специальной психологии. Актуальные образовательные идеи рассматриваются в контексте основных разделов философии – истории философии, онтологии, гносеологии, аксиологии, философской антропологии, социальной философии.

1.2. Человек с ограниченными возможностями в истории философской мысли.

Формы общественного сознания: обыденное, религиозное, художественная форма, научное сознание. В понимании природы человека и его развития в целом большую роль и

значение играет специальная педагогика и специальная психология. Отношение различных обществ к физически неполноценным детям эволюционировало веками. В дохристианских общинах, за исключением Древней Индии и Древнего Египта, где к людям с отклонениями в развитии проявляли милосердие, детей с явными физическими недостатками либо убивали, либо ущемляли в правах. У кочевых народов правом на жизнь обладал лишь трудоспособный член общины.

Египтяне, иудеи и греки приписывали аномальное поведение демону или богу, овладевшему человеком. Вердикт об «одержимости» конкретными духами зависел от симптомов. Древние евреи полагали, что подобное поведение свидетельствует о Божьей каре. Закономерно, что прилагались все усилия, чтобы избавить человека от злого духа. Предание гласит, что Иисус исцелил человека, одержимого «нечистым духом», превратив мучивших его дьяволов в стадо свиней, и «устремилось стадо с крутизны» (Марк, 5: 1–13).

Представления о душе встречаются в работах философов античности. Греческий врач Гиппократ (460–377 гг. до н.э.), которого называют отцом современной медицины, отрицал божественное и демоническое вмешательство в развитие болезней, и настаивал на том, что психические заболевания детерминированы естественными причинами и требуют такого же лечения, как и остальные недуги. Он считал, что мозг является главным органом умственной деятельности, следовательно, психические заболевания связаны с умственной патологией. Он разделил все психические расстройства на три главные категории – манию, меланхолию и френитис, и описал их, наблюдая за пациентами. Методы лечения Гиппократа ушли далеко вперед от господствовавшей тогда практики.

В эпоху расцвета греческой цивилизации интерес к проблемам отношения общества к физическим недостаткам возрастает. Физическое совершенство считается одним из наибольших сокровищ жизни, а физические недостатки ассоциируются с такими качествами человека, как трусость, мстительность, вероломство. Эти взгляды Гомер мастерски воплотил в образе Терсита. Уже в VI в. до н.э. идеология целенаправленно воспитывала активного гражданина, способного исполнять государственную службу.

Платон (427–347 до н.э.) считал, что государство вправе решать вопрос о «пригодности граждан» к обучению, что позволяло без особых мотиваций расправляться с «непригодными». Он писал: «Следовало бы запрещать законом проявлять заботу о тех, кто рождается уродами». Однако тот же самый Платон, изучавший проблему обращения с душевнобольными, совершившими криминальные деяния, считал, что такие лица в «очевидном» смысле не могут отвечать за свои действия и не должны нести наказание на тех же основаниях, что и нормальные люди (в силу недееспособности) и нуждаются состоять на попечении общины.

Аристотель (384–322 до н.э.) закреплял главную роль в воспитании граждан также за государством и полагал, что братья за обучение тех, кто не способен слышать или говорить, напрасный труд.

Римский писатель Сенека (род. ок. 55 до н.э., ум. ок. 40 н.э.) провозглашал: «Это не гнев, а разум заставляет отделять здоровые части от тех, которые могут их испортить». На протяжении многих веков глава римского семейства имел не только юридическое право, но и обязан был, по приказу государства, умертвить своего ребенка, если тот родился с физическими дефектами.

Плутарх (род. ок. 46, ум. позже 119) видел в ребенке-калеке только «существо, предназначенное жить, но лишённое сил и здоровья».

Столь нелюбезные высказывания древних философов относительно инвалидов впоследствии оказали губительное влияние на европейскую цивилизацию, освобождение от подобных догматов шло медленно и мучительно. Только северные народы, на которые мировая культура повлияла лишь косвенно, гораздо раньше восприняли новаторские идеи, касающиеся заботы об инвалидах.

Новый завет – свод законов о милосердии и человеколюбии, оказал положительное влияние на отношения к физически увечным людям. В учении Христа духовные качества преобладают над физической немощью, он сперва прощает грехи, а уже после дарует исцеление тела. В ряде стран под влиянием христианства началось распространение понятий жалости, милосердия и братства людей перед страданием. Однако рассчитывать на кров и помощь некоторые инвалиды в раннехристианскую эпоху и средние века могли только в духовных общинах. Большая же их часть бродяжничала и просила милостыню за пределами монастырей или аббатств. Инквизиция отправляла несчастных на костер, ибо психические расстройства и физические аномалии считались знаком дьявола. Были открыты учреждения, целью которых являлась не столько помощь, сколько изоляция инвалидов. Некоторые из калек в роли шутов развлекали знать при дворах вельмож и на ярмарках.

Эпоха Возрождения (XV–XVII вв.) в Западной Европе ознаменовалась борьбой взглядов на природу человека, его психическую деятельность между религиозной схоластикой, мистическими "демонологическими" теориями и гуманистическими идеями возвеличивания человеческого разума, сострадания и милосердия к человеческим порокам и недостаткам, к психическим и физическим аномалиям. В эпоху Возрождения формируются гуманистические тенденции в философии и педагогике. Философы стремятся проникнуть в душевный мир психически больных, выявить у них положительные черты и качества. Так, виднейший гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский (1469–1536) в своем трактате "Похвала Глупости", сатирически восхваляя глупость, сопоставляет ее с ограниченностью духовенства, провозглашает гимн человеческому разуму, человеческой мудрости.

В это время зарождаются гуманистические тенденции в области медицины, когда врачи посещают монастыри и тюрьмы, ведут наблюдение за душевнобольными, пытаются осмыслить и оценить это психическое состояние человека. Так, в начале XVII столетия швейцарский психиатр **Феликс Платтер** (1537–1614) впервые выделил лиц с умственной отсталостью из популяции душевно больных и осуществил *классификацию*, в основе которой характеристика различных нарушений интеллекта, эмоций, физического состояния больных.

Педагог, философ, славянский ученый **Ян Амос Коменский** (1592–1670) впервые рассмотрел с педагогической точки зрения взаимосвязь интеллектуального развития ребенка и его поведения. Он выделил *шесть типов детей*, отличающихся друг от друга степенью умственного развития и особенностями характера. Он считал, что ученики с острым умом и стремлениями к знаниям, но необузданные и упрямые, которых в школе считают безнадежными, и ученики тупые, с извращенной и злобной натурой, которые с трудом поддаются педагогическому воздействию, – все они имеют право на обучение, Коменский был глубоко убежден в животворящей силе образования, в преобразующей силе воспитания, какая бы аномалия в развитии и поведении ребенка ни существовала.

В XVI веке Тереза Авильская (1515–1582), впоследствии канонизированная, отвечавшая за монахинь, у которых развилась истерия, под угрозой испанской инквизиции

убедительно доказывала, что ее подопечные не одержимы, а, скорее, «как будто больны». В самом выражении «как будто» мы встречаемся с первым предположением, что сознание болеет точно так же, как и тело. Это важное предположение, возникшее как своеобразная метафора, со временем было принято за факт.

Немецкий философ Иоганн Вейер (1515–1588) был настолько удручен заточением, пытками и сожжением людей, обвиняемых в колдовстве, что предпринял попытку исследовать данную проблему. В книге «Хитрость демонов», которая противоречила «Молоту ведьм» — руководству для охотников на ведьм — он утверждал, что значительная часть заключенных за колдовство, в действительности больны душой или телом, следовательно, против невинных людей совершилась неслыханная несправедливость. Труд Вейера снискал одобрение у нескольких выдающихся врачей и теологов того времени, однако в большей степени книгу встретили неистовыми протестами.

Основные идеи гуманизма в эпоху Возрождения: впервые высказывается мысль о том, что общество, помимо организации приютов для калек и больных, подачи милостыни, должно дать им элементарное образование, воспитать в них "нравственность" и благочестие".

Основные направления общественной помощи:

➤ индивидуальное обучение глухих (Испания, 1578; Англия, 1648) и слепых (Франция, 1670);

➤ гуманизация взглядов на гражданские права лиц с отклонениями в развитии (Руссо, Вольтер, Монтескье, Дидро, «Декларация прав человека» 1793 г.). Ж. Ж. Руссо (1712–1778) утверждал: «От природы все люди равны. Это не значит, что сильный и слабый равны по силе. Они равны относительно права на жизнь. И если такое равенство признается, то сильный помогает слабому выжить. Тогда слабый чувствует себя равным сильному». По мнению Руссо, естественное неравенство людей проявляется, прежде всего, в неравенстве общественных условий. «А потому гуманизм современного общества проявляется в том, что оно стремится создать равные условия для самых безнадежных инвалидов, а не в том, чтобы, ссылаясь на их «неполноценность», просто отбраковывать этих людей или заключать в специальные резервации. Современное общество становится настолько богатым, чтобы позволить себе быть гуманным».

➤ христианско-филантропическое (организация общественного призрения инвалидов в приютах, богадельнях и т. д.);

➤ медико-педагогическое (лечение, воспитание и обучение);

➤ педагогическое (образование детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта).

Многие выдающиеся деятели эпохи Возрождения пытались организовать помощь инвалидам, однако до эпохи Просвещения изменения в сознании были незначительные.

От эпохи Возрождения и до середины XIX в. в европейской науке и практике можно проследить последовательную линию в эволюции взглядов и подходов к проблеме отклонений в умственном развитии ребенка, которую представляли медики, педагоги и практики. Медико-клиническая линия характеристики отклонений в умственном развитии ребенка представлена исследованиями врачей-психиатров.

Великая французская революция оказала сильное влияние на развитие гуманистических взглядов в Европе. Так, **Филипп Пинель** (1745–1826) первым решился снять цепи с людей в психиатрических лечебницах, и его пример подхватили многие. В его классификации душевных болезней «тупоумие и идиотия» стали рассматриваться как две

особые формы психоза. Кроме того, он выделил и две клинические формы слабоумия: врожденную и приобретенную. Медицинскую линию изучения природы и сущности слабоумия продолжил **Жан-Этьен-Доминик Эскироль** (1772–1840), ученик и последователь Пинеля, который ввел в оборот понятия "имбецилизм", "идиотия", "умственная отсталость", создал симптоматическую классификацию умственно отсталых детей, определив в качестве ведущего показателя состояние речи слабоумных. После его изучения слабоумие стало самостоятельной психиатрической, а затем и психолого-педагогической областью исследования.

Понятие развития в европейской культурной традиции возникло в XVII веке на основе учения средневековых теологов, особенно категория развития четко прослеживается в немецкой классической философии. Отличия теорий немецкой классической философии.

Кант: мир существует в полноте своего содержания, которая остается неведома для нашего рационального познания (отсюда характерный дуализм Канта);

Фихте: внешний реальный мир граничит с бессознательным, образуя границу, которую субъекту не перейти. «Я» как трансцендентальное познание, «Не-я», как материальный, объективный мир. Последний подталкивает человека к созиданию своего идеального мира.

Шеллинг: граница мира – внутренняя. Она понимается в качестве темной первоосновы или творческой субстанции. В творчестве субъект реализует себя. Сама творческая субстанция – это не объект и ни субъект, а взаимодействие двоих.

Гегель: всемирный процесс – это имманентное (внутренне присущее) диалектическое самостоятельное раскрытие абсолютной идеи. Вне этого процесса нет ничего, поэтому остаток внешней реальности очень упрядняется.

Фейербах (1804–1872) стремился к обновлению философии. Для философа природа и есть источник сущего, в том числе и знания, которое мы получаем. Поскольку человек – часть природы, он больше психофизиологическое существо, чем социальное. Критикует Гегеля за объективный идеализм, при этом не критикую религиозное сознание вообще, считает, что оно собирает фантастические образы, на чем потом и базируется. Проповедует не любовь к Богу или к высшему началу, а **любовь к человеку**, из-за чего и назвал свое учение «философией любви».

С

о 1. Поступай согласно нормам, которые могут стать всеобщим законом.
г 2. В своих поступках исходи из того, что человек является высшей ценностью, аго нельзя использовать как средство.

а 3. Все поступки должны быть ориентированы на общее благо.

с В книге французского философа Мишеля Фуко (1926–1984) «История безумия в Классическую эпоху» анализируется данный феномен в европейской культуре XVII–XIX вв. и различные формы его лечения: институт изоляции умалишенных, юридические акты и медицинские трактаты, литературные образы и народные суеверия. Автор рассматривает формирование современных понятий 'сумасшествие' и 'душевная болезнь', выделяющихся из характерного для классической эпохи общего представления о 'неразумии' как нарушении социально-этических норм.

а В первой половине XIX века психиатрические больницы находились под контролем светских лиц. Профессиональные психиатры, или алиенисты, как их называли в те времена, желая подчеркнуть, что они лечат невменяемых, особо не влияли на процесс ухода за больными и управления приютами. В эту эпоху о психических расстройствах имели

л

у

к

смутное представление, а такие состояния, как депрессия, считались следствием нервного истощения. Психический упадок, или «расстроенные нервы», получили название неврастения — состояния, связанного с пониженным настроением, отсутствием энергии и физическими симптомами, которые отчасти соотносятся с проблемами «стиля жизни», порожденными требованиями цивилизации. Эти расплывчатые симптомы считались излечимыми, так как у психиатров того времени не было достаточной фактической информации о психических расстройствах. Однако постепенно были сделаны важные шаги к изменению общественного отношения к психическим больным.

В Америке такая работа была проделана Клиффордом Бирсом (1876–1943) и представлена в книге «Сознание, обретшее себя» в 1908 году. Автор описал собственный психический упадок и рассказал о некавалифицированном лечении, которое получил в трех типичных для того времени заведениях. Он также объяснил причину своего выздоровления в доме дружественно настроенного больничного служителя. Несмотря на то, что от цепей и других пыточных орудий давно отказались, смирительная рубашка все еще широко использовалась как средство «успокоения» возбужденных больных. Испытав на себе этот метод, Бирс хорошо представлял, что болезненная фиксация рук для взвинченного психиатрического больного совсем не помогает справиться с болезнью. Впоследствии он развернул активную деятельность против применения подобных методов.

На исходе XIX века в мире совершались великие технические открытия. Эти достижения помогли перейти к научному, экспериментально ориентированному взгляду на отклонения в поведении и к применению полученных знаний в лечении душевнобольных. Наиболее яркие достижения были сделаны в изучении биологических и анатомических факторов, лежащих в основе как физических, так и психических расстройств.

Первые годы XX века ознаменовались расцветом анатомической концепции в медицине, именно в этот период были установлены физические нормы здорового человека. Индивидуум рассматривался как способный или неспособный, в зависимости от своего физического совершенства. Немало административных учреждений отказывали в приеме на некоторые должности, руководствуясь именно этими соображениями. Однако с развитием функционального направления в медицине и специализацией профессий по их сложности физическое совершенство перестало иметь доминирующее значение для определения возможности приспособления конкретного человека к тому или иному виду труда.

Идею главенства интеллектуального и духовного потенциала человека над телесными характеристиками постулирует невропатолог Эоль Карлсон, с рождения страдавший детским церебральным параличом. В своей автобиографической книге «Таким я родился», он подчеркивал, что в сущности, успех или неудача нашей жизни определяется не дефектами нашего существа, а скорее степенью использования способностей и качеств, которыми мы обладаем.

Социально-исторический обзор показывает, что в понимании умственной отсталости различные общества имели разные цели и соответственно им расставляли различные акценты. Первоначально доминирующим был христианско-карикативный акцент. Он выражался в понятии «кретин» (от фр. – христианский) и был направлен в основном на милосердие по отношению к социальным изгоям. Генетические расистские представления об атавистической регрессии легли, например, в основу понятия «монголизм» у Дж. Дауна.

Два подхода: дефектоориентированный и интеракционно-структурный. (*интеракционизм* – взаимодействие, воздействие друг на друга, – одна из наиболее распространенных современных социально-психологических теорий на Западе).

Гете: «и ничтожный человек может стать завершенным, когда он действует в пределах своих способностей».

Герман Гессен о франкфуртской семье Brentano: «...был и остался простодушным ...тихий домашней, ни к чему не пригодный. ... все больше становился молчаливым центром покоя, причудливым домашним сокровищем, излучавшим покой и доброту...»

Последние две мировые войны предоставили обществу очевидные доказательства необходимости пересмотра предшествующих взглядов на инвалидов. Когда воюющие страны должны были изыскать все ресурсы наций, власти оказались вынужденными доверить ответственные должности физически неполноценным людям. Некоторые особо одаренные инвалиды с непоколебимой волей, вызвали всеобщее восхищение своими личностными качествами. Таким образом, было доказано, что *человечество не настолько богато, чтобы позволить себе роскошь пренебрегать частью собственных ресурсов, поэтому вполне логично стремление поставить инвалидов в один ряд с их здоровыми собратьями.*

В послевоенные годы зародилась система реабилитации инвалидов. В частности, трудовая реабилитация пострадавших в результате боевых действий рассматривалась как важный экономический фактор, способный пополнить поредевшие ряды рабочих. В результате инвалиды войны сумели завоевать принадлежащее им в обществе место. В этом состояло самое весомое доказательство того, что физический недостаток не отражается напрямую на профессиональных качествах и ценности человека. Глубокое отвращение общества к концентрационным лагерям и гитлеровской идее о сверхчеловеке в достаточной степени укрепили моральный фактор помощи инвалидам, которых фашисты уничтожали прежде евреев, цыган и гомосексуалистов.

В годы Второй мировой войны национальные системы специального образования были разрушены. Для их восстановления понадобились огромные усилия европейского сообщества. Принятие ряда международных правовых документов, особенно Всеобщей декларации прав человека (1948), послужило основой для дальнейшего развития помощи детям с ограниченными возможностями. Всеобщая Декларация Прав Человека, статья 1, провозглашает: «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах».

Таким образом, рассмотрение человека с ограниченными возможностями в истории философской мысли отражает соотношение всеобщего, особенного и единичного в развитии любого человека в онтогенезе и в филогенезе, подчеркивает отношение между индивидом, индивидуальностью, личностью по принципу развития и сохранения целостности всех форм человеческой жизнедеятельности, а также соотношение биологического и социального в развитии личности как сложное, динамическое и изменчивое по отношению и к отдельным психическим функциям, и к разным возрастным этапам.

1.3. Основные исторические этапы развития предметных областей специальной педагогики.

Уровень цивилизации любого общества во многом оценивается по его отношению к инвалидам, людям с ограниченными возможностями в развитии. Главная забота

государства – обеспечение качества жизни при помощи всех доступных научных и технических знаний. В истории оказания помощи таким людям можно выделить монастырский, медицинский и педагогический этапы. До этого действовал закон Аристотеля и Сенеки об уничтожении детей с дефектами в развитии. Данная проблема обстоятельно рассмотрена в исследованиях Н.Н. Малофеева, который характеризует пять периодов эволюции отношения населения и государства к лицам с физическими и психическими недостатками: от нетерпимости и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. Периодизацию эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии можно рассматривать как временной процесс развития прав от обретения права на жизнь, на призрение, на специальное обучение, гарантии права на специальное образование, до равных прав и равных возможностей.

I. От нетерпимости и агрессии к осознанию необходимости заботиться о людях с отклонениями в развитии. 8 в. до н.э. –13 в. Почти 2 тысячелетия понадобилось, чтобы пройти этот путь – **обретение права на жизнь**. Античное государство отказывало в праве на жизнь даже сыновьям аристократов с физической неполноценностью, чтобы те «своей немощью не нарушали могущества государства». Христианский постулат «право на жизнь даруется Богом и не может быть отобрано человеком». Немногочисленные церковные подвижники, самые милосердные. Христианское отношение к убогим осваивалось медленно и трудно всеми европейцами, но южане оставались более нетерпимыми, чем северяне. Открытие в Баварии первого приюта для слепых в 1198 г. В России первые монастырские приюты появляются в 1706–1715 гг. и связаны с реформами Петра.

II. От осознания необходимости призрения лиц с отклонениями в развитии к осознанию возможности обучения хотя бы части из них. 13 в. – конец 18 в. – **обретение права на призрение**. Около 6 веков с 13 по 18 понадобилось Зап. Европе, чтобы пройти путь от создания первых королевских (государственных) приютов для слепых воинов к строительству системы светского призрения инвалидов. Борьба дворянства за личные свободы и наследственное право (Великая хартия, Англия, 1215). Реформация и переход к культуре Нового времени. Новые образцы добродетельного поведения в протестантизме. Условная граница – открытие в Париже специальных школ для глухонемых (1770) и для слепых (1784). Российские прецеденты – в Петербурге для глухих 1806 и для слепых – 1807 связаны со знакомством Александра I с западным опытом и приглашением французского тифлопедагога Валентина Гаюи для работы в Россию.

III. От осознания возможности к осознанию целесообразности обучения трех категорий детей: с нарушениями слуха, зрения, умственно отсталых. Конец 18 – начало 20 в. (1,5 столетия) **Обретение права на специальное обучение**. Модель Александра Бланше (1836–1858) как пример интегрированного обучения глухонемых во Франции. Опыты школьного обучения в различных странах. Становление национальных систем специального образования для глухих, слепых и с умственной отсталостью в Центральной и Западной Европе.

Последняя четверть 19 в. – принятие в западноевропейских странах законов об обязательном обучении глухих, слепых и УО. Дания 1814 год – обязательное 7-летнее обучение, 1817 – первый закон об обязательном специальном обучении. Это время создания параллельной образовательной системы – ССО для трех категорий детей. В России оформление подобной ССО – 1927–1935 связано с Законом о всеобщем.

IV. От осознания необходимости обучения части аномальных детей к пониманию необходимости обучения всех аномальных детей. Начало XX в. – 1970-е гг. (1905–1975).

Социально-экономическая и политическая обстановка, передел карты мира в ходе двух мировых войн. «Санация» общества и уничтожение всякой инакости в странах с фашистской диктатурой. Всеобщая декларация прав человека (ООН, 1948), декларации «О правах умственно отсталых», 1971, «О правах инвалидов», 1975. Государство гарантирует право на специальное образование большинству детей с отклонениями в развитии.

V. От осознания необходимости обучения всех аномальных детей до партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии. От равных прав к равным возможностям, от институализации к интеграции. 1970-е годы XX века – по настоящее время. Новые ценности и идеалы: открытое гражданское общество – безбарьерный мир. Изменения в использовании специальной терминологии. Генетическая оптимизация. Легализация эвтаназии (Нидерланды, Бельгия, Швейцарии и др.).

В Западной Европе разные страны пережили все эти периоды в сопоставимые исторические сроки. В эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в России воспроизводятся все те же периоды, что и в европейской цивилизации, но со значительным отставанием в масштабе исторического времени.

Создание и развитие параллельной системы специального образования в СССР начинается с 1930-х годов. Становление и развитие советской дефектологической науки исторически сформировались в связи с традиционно существующей системой специальных образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями. Специальное образование представляет собой сложную дифференцированную систему, развитие которой шло весьма неравномерно.

Первые шаги в формировании системы специального образования связаны с прогрессивными идеями Л. С. Выготского, А. Н. Граборов, В.П. Кащенко, А. Р. Лурия, Р. М. Боскис, М. С. Певзнер, Р. Е. Левиной, Ф. Ф. Рау и других, отстаивающих индивидуальный подход в обучении ребенка с особыми образовательными потребностями с позиции учета его комплексного психофизического развития (педологический подход). Цели гуманизации и наиболее полной социальной реабилитации этих детей были на долгие годы заменены педагогикой, идущей в своей деятельности не от ребенка, а от предмета, от методики его преподавания, пытающейся изолировать проблемного ребенка от общества, создавая значительное число закрытых специальных учреждений.

Всеволод Петрович Кащенко (1870–1943) – известный педагог, талантливый организатор научных исследований в области дефектологии и дефектологического образования. Им была создана школа-санаторий для дефективных детей, которая переросла в Научно-исследовательский институт дефектологии Академии педагогических наук (1943), а затем в Институт коррекционной педагогики РАО. Его книга "Педагогическая коррекция", изданная в 1920-е годы, является и в настоящее время практическим руководством в коррекционной педагогике.

На пике своего расцвета (1990/91 учебный год) система специального образования охватывала около 1,5 % детского населения СССР, что, по мнению многих отечественных исследователей, составляло не более трети нуждающихся. Провозглашенный в начале 1990-х годов переход к построению демократического, открытого гражданского общества, признанию самоценности каждого человека закономерно повлек за собой изменение отношения государства к детям с отклонениями в развитии и их правам. Созданная прежде система, казавшаяся оптимальной, стала подвергаться резкой критике за ее закрытость, институализацию (безвариативность – возможность обучения детей с отклонениями в развитии только в определенных видах специальных учебных заведений), недостаточный охват

нуждающихся, недооценку роли родителей в процессе образования, ориентацию специального образования на получение школьных знаний, умений и навыков в ущерб личностному и социально-эмоциональному развитию детей.

Позитивные стороны специального образования в СССР:

структурное совершенствование, дифференциация, расширение охвата специальным обучением нуждающихся в нем детей; высокий уровень развития методологических, теоретических и методических основ специальной педагогики.

Недостатки системы:

цензовый характер образования аномальных детей, что способствовало разделению данной категории на "обучаемых" и "необучаемых", отстранению на второй план целенаправленного формирования жизненной компетенции, социально-эмоционального развития ребенка с ограниченными возможностями; структурное и содержательное единообразие; отсутствие законодательного права на специальное образование всем категориям нуждающихся детей; наличие практически непреодолимого барьера между детьми, содержащимися в условиях закрытой типа и окружающим миром; несовершенство государственной системы выявления, диагностики и учета детей с отклонениями в развитии; отсутствие социальных программ поддержания семьи, воспитывающей особого ребенка; неуккомплектованность учреждений кадрами специалистов-дефектологов.

Развитие специального образования в современных условиях идет двумя путями. Первый путь – это дифференциация и совершенствование существующей сети специальных учреждений, а также создание новых реабилитационных служб помощи детям с особенностями психофизического развития. Второй путь связан с интеграцией этих детей не только в общество, но и развитием моделей интегрированного обучения. В основу изменения системы специальной помощи положена идея ориентации не на дефект, а на потенциальные возможности ребенка, который является составной частью социума.

Гуманистические ориентиры развития понятийного аппарата специальной педагогики и специальной психологии на современном этапе. Взаимосвязь медицинской и социальной моделей реабилитации. Деонтология в специальной педагогике.

1.4. Соотношение общего и специфического в коррекционной (специальной) педагогике.

Основной целью всесторонней помощи лицам с ограниченными возможностями жизнедеятельности является повышение уровня функционирования, недопущение инвалидизации личности вследствие наличия у человека ограничений в здоровье.

Проблематика исследований определяет ***задачи коррекционной (специальной) педагогике*** на современном этапе:

- разработка концепций о сущности нарушений психофизического развития, путей его компенсации и коррекции;
- обоснование и создание системы специально организованной психолого-педагогической помощи (принципы, типы, структура);
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования;
- научно-методическая поддержка действующей системы учреждений обучения и воспитания (обновление содержания образования, создание коррекционно-развивающих программ);

- разработка образовательных маршрутов, методов педагогического изучения детей и установление оптимальных условий для их развития;
- разработка технологий, совокупности методов, приемов и средств коррекционно-педагогического воздействия на личность;
- обеспечение психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования;
- разработка форм и методов изучения, обобщения и внедрения в практику передового педагогического опыта.

Актуальные проблемы: оказание ранней комплексной помощи, создание широкого и разнообразного спектра специальных образовательных услуг, инклюзивное образование, разработка и внедрение новейших информационных технологий и др.

Осмысление проблемы содержания образования в целом началось с дискуссии о формальном и материальном образовании в конце XIX века и шло сквозь призму процесса обучения и подготовки кадров. Содержание образования носит государственный характер и отличается динамичностью, что обусловлено социальным заказом общества. Разноуровневый подход к отбору содержания образования включает не только объемно-количественный показатель, но и качественные характеристики:

формирование научного мировоззрения, ознакомление с научной картиной мира (мировоззренческий аспект);

ознакомление с методами и формами научного познания (методологический аспект);

изучение фундаментальных и прикладных научных теорий (теоретический аспект);

раскрытие роли науки как производительной силы, формирование политехнического кругозора, профориентация (практический аспект).

Образование выполняет ряд социокультурных функций. Среди них:

- способ социализации личности и преемственности поколений;
- среда общения и приобщения к мировым ценностям, достижениям науки и техники;
- ускорение процесса развития и становления человека как личности, субъекта и индивидуальности;

обеспечение формирования духовности в человеке и его мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных принципов

Понятие «содержание специального образования» может быть сформулировано как специально отобранная и педагогически обработанная система знаний, умений и навыков в соответствии с познавательными возможностями учащихся, практическим и коррекционно-развивающим значением, завершенностью образования на определенном уровне.

Условия осуществления права и равных возможностей образования определяются *государственным образовательным стандартом* в виде нормативов, определяемых с учетом физических и психических особенностей учащихся.

Образовательные стандарты специального образования определяют обязательный минимум содержания образования, оптимальный объем учебной нагрузки, сроки обучения в соответствии с типом учреждения образования применительно к разным категориям лиц с особенностями психофизического развития, содержат требования к уровню подготовки выпускников с учетом их социальной адаптированности и к документам об образовании.

В качестве государственной нормы образованности в стандартах, которые введены с целью сохранения единого образовательного пространства, представлена система

основных параметров. Она отражает, с одной стороны, представления современного общества о необходимом уровне образования данной категории лиц, а с другой стороны, учитывает возможности реальной личности в достижении этого уровня. Образовательные стандарты специального образования ориентированы на растущего человека с ограниченными возможностями на протяжении всего периода его становления и социализации, т.е. с первых месяцев жизни до зрелого возраста. Проблема стандартизации специального образования для нас является новой, и в соответствии со сложившимися в советской дефектологии традициями наиболее разработанной к настоящему времени является та его часть, которая относится к школьной ступени, где с 1934 года существует предметная система обучения.

Содержание образования отражается в учебном плане, учебной программе, учебниках и пособиях, которые разрабатываются на основе образовательных стандартов соответствующих уровней основного образования и образовательных стандартов специального образования.

Основу теории и практики обучения детей с особенностями психофизического развития составляют общедидактические принципы: сознательность и активность, систематичность и последовательность, наглядность, доступность, научность, прочность, связь теории с практикой, индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся, воспитывающий характер обучения. *Особенности их реализации* в специальном учреждении обуславливаются коррекционно-развивающей и практической направленностью процесса обучения. Условия реализации в зависимости от типа специальной школы несколько варьируются.

Особенности процесса обучения учащихся с ОПФР определяются особенностями их познавательной деятельности контингента и выражаются в следующем:

1. Выделение комплекса специальных коррекционно-развивающих задач (которые не включаются в содержание образования нормально развивающихся детей того же возраста).
2. Наличие пропедевтического периода в обучении.
3. Опора на предметно-наглядную основу.
4. Расчлененно-целостный характер обучения: разделение материала на составные части, изучение каждой в отдельности с последующим объединением в систему знаний при целенаправленном формировании, уточнении и закреплении имеющегося опыта.
5. Стимулирование познавательной активности и положительной мотивации учения.
6. Активная роль учителя в организации учебной деятельности учащихся, но дифференцированная по их возрастам и познавательным возможностям. (Мария Монтессори считала активность константой, величиной постоянной, т.е. если учитель возьмет на себя большую часть активности, то детям на весь класс достанется меньшая).
7. Построение системы необходимых «обходных путей» обучения, использование специфических методов, приемов и средств.
8. Значительно более глубокая, чем в массовом образовании, дифференциация и индивидуализация обучения, особая организация образовательной среды.

На современном этапе развития системы образования в инклюзивном пространстве наиболее актуальными являются вопросы организации контроля усвоения учебного

материала и разработки инструментария, обеспечивающего объективность оценки. Разнообразие форм получения образования предполагает вариативность подходов к обучению при соблюдении государственных образовательных стандартов, оптимальное сочетание теоретического и практического обучения, т.е. формирование у учащихся необходимых теоретических знаний при максимально возможном количестве умений и навыков (своего рода принцип «минимум знаний – максимум умений»).

Управление качеством образования связано с поиском новых способов стимулирования учебного труда учащихся, при этом принцип личной выгоды, набирающий силы в обучении и воспитании, определяет иные подходы. В системе диагностирования оценка как средство стимулирования приобретает новые качества. Прежде всего, результаты диагностирования, где могут использоваться оценочные суждения (баллы), способствуют самоопределению личности, что в условиях конкурентного общества является важным побуждающим фактором.

Несмотря на различие национальных систем оценки качества образования, можно смело говорить о наличии в мире общих тенденций (стандартов, инструментов и процедур), благодаря чему появляются международные системы сертификации по итогам среднего и высшего образования. Оценка результатов образования в понимании компетентностного подхода сопровождается кардинальной заменой использовавшихся ранее диагностических методик. В ряде случаев вполне достаточно изменения методов обработки, агрегирования (совместного использования), интерпретации и применения результатов.

Для отслеживания качества школьного образования всё шире применяется критериально-оценочный комплекс мониторинга и уровневый подход к оценке планируемых результатов обучающихся. Согласно этому подходу за точку отсчета принимается не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты, формируется сегодня оценка обучающегося, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством опорный уровень образовательных достижений, что интерпретируется как учебный успех ребенка, как исполнение им требований стандарта. Оценку индивидуальных достижений предлагается ввести «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение. Это позволяет поощрять продвижение обучающихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом зоны ближайшего развития.

Ключевые компетенции должны сформироваться к окончанию общеобразовательной школы и стать фундаментом для непрерывного образования в будущем. В Детальной рабочей программе Европейского Союза перечислены следующие основополагающие области основных умений: счет и чтение (фундаментальные умения); основные компетенции в математике, естественных и технических науках; иностранные языки; информационно-коммуникационные технологии и их использование; умение учиться; социальные навыки; предпринимательство; общая культура.

В Великобритании все детские достижения по каждому предмету распределены по девяти уровням (восемь стандартных плюс еще один – для экстраординарных достижений), каждый из которых соответствует ожидаемым результатам определенной ступени обучения (Key Stage). Однако ребенок вполне может показать соответствующие результаты раньше (или позже). Все образовательные результаты по предмету располагаются на единой шкале, чтобы педагог, удерживая общий вектор продвижения ребенка в обучении, мог видеть, насколько он соответствует или опережает свою возрастную группу.

В Канаде стандарты образования представляют собой описание образовательных результатов: параметры и индикаторы оценки. Система оценки детских достижений дана через умения, проявляющиеся в реальном поведении, именно они и являются ориентирами для проведения оценки. Тем самым не возникает разрыва между декларируемыми задачами программы и реально действующими ориентирами. Подобный разрыв может появиться, когда ожидаемые результаты сформулированы слишком абстрактно и расплывчато, а для оценки используются определенные методики, имеющие вполне специфическую направленность.

В каждой образовательной области обозначены: общие и специфические ожидаемые результаты. Планируется, что дети к моменту окончания детского сада продемонстрируют достижения в каждой из шести областей обучения, несмотря на разный исходный уровень развития и жизненного опыта. Педагог отслеживает прогресс детей. Например, если у ребенка есть сложности в продвижении вперед, он должен выстроить обучение и оценку так, чтобы удовлетворить его образовательные потребности. Если ученик уже достиг определенных ожидаемых результатов, педагог должен предоставить ему возможности для углубления и расширения процесса обучения. Хорошо подготовленным детям с самого начала необходимо дифференцированное обучение.

Образовательные достижения конкретного ученика располагаются в системе координат, одну ось которой представляют качественные уровни освоения (от знаний, умений к применению в нестандартной ситуации), а другую – количественные уровни (от полного до частичного освоения). Именно уровневый характер описания образовательных результатов позволяет дифференцированно анализировать детские достижения и становится предпосылкой для выбора программ разного уровня сложности в старшей школе. Кроме того, по каждому предмету выделяются общие для всех классов результаты и специфические для каждого года обучения. Уровневый характер стандартов создает предпосылки и для отслеживания динамики индивидуальных достижений ребенка.

Комплексная оценка проводится с целью определения права на получение образования и выявления особых образовательных потребностей в конкретных областях. Она должна охватывать все области предполагаемой инвалидности для того, чтобы данная информация могла повлиять на адаптацию программы, учебного плана и / или методические рекомендации для данного учащегося.

1.5. Интеграционные тенденции в образовании лиц с особенностями психофизического развития.

В 1940-х годах XX века был проведен ряд экспериментов с различными структурами взаимодействия в классе, воспроизводящими демократическую, авторитарную и анархическую модель (К. Левин и др.). Результаты исследования показали, что демократические ценности необходимо прививать заново каждому новому поколению, целенаправленно создавая в школах необходимые для этого условия, ибо они усваиваются значительно труднее, чем авторитарные установки.

Ведущие социокультурные идеи, определяющие развитие специального образования на современном этапе, такие как «Единое общество для всех», «Социальная полезность и человеческое достоинство», «Безбарьерный мир», «Жизненная компетентность», «Независимый образ жизни», «Инклюзия», «Социальная мобильность» и др. Эти идеи объединяет гуманистическая направленность и опора на аксиологический принцип, согласно которому человек рассматривается как высшая ценность общества и самоцель

общественного развития, независимо от состояния здоровья. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира. Согласно ей, наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека и учитывать его особые потребности. В международной практике постепенно формируется убеждение, что человек имеет право на индивидуальность, самобытность, признание и учет обществом его особенностей, в том числе и ограниченных возможностей жизнедеятельности. Общество обязано предложить такому человеку медицинскую, социальную, психологическую и педагогическую помощь, а не коррекцию.

Основная идея интегративной педагогики: с интеграции в школе – к интеграции в обществе; *основной принцип* – как можно меньше внешней и как можно больше внутренней дифференциации. *Основные виды интеграции*: социальная и образовательная.

Противники идеи интеграции выдвигают следующие аргументы:

- неоднородность состава класса наносит ущерб хорошо успевающим учащимся, лишая их возможности продвигаться в обучении более быстрыми темпами, замедляя рост способных учеников;
- дети с трудностями в обучении находятся в невыгодных и несправедливых условиях конкуренции, они не получают необходимого внимания;
- учителя стоят перед неразрешимой нравственной проблемой: кого обделить вниманием, заботой и временем;
- стране нужны здоровые граждане, обладающие интеллектуальным потенциалом.

В современных условиях интеграционные процессы в образовании приобретают более широкий смысл – не только совместное обучение типично развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями в одном классе или образовательном учреждении, а совместная жизнь. Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ограниченными возможностями должны быть как можно более приближены к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут. Принципы «нормализации» закреплены рядом современных международных правовых актов: Конвенция о правах ребенка (1989), Конвенция о правах инвалидов (2006).

В соответствии с этими документами человек с ограниченными возможностями имеет те же права и привилегии, что и все остальные члены общества: право жить, учиться, работать в своей местности, жить в своем доме, выбирать друзей и дружить с ними, право быть желанным членом общества, право быть таким, как все.

Отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов его реализации в образовательной практике опираются на имеющие много общего методологические, философские и научно-теоретические позиции, а именно: культурно-историческая концепция в психологии, теория деятельности, идея единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др.

В разных странах реализуются собственные модели интеграции, что свидетельствует о невозможности создания универсальных интегративных моделей образования. Однако существует ряд общих предпосылок успешной реализации интегрированного образования. К ним относятся:

- демократическое общественное устройство с гарантированным соблюдением прав личности;
- финансовая обеспеченность образовательного процесса;
- наличие широкого перечня специальных образовательных услуг и особых условий жизнедеятельности детей с особенностями психофизического развития в структуре массовой школы, детского сада;
- ненасильственный характер протекания интеграционных процессов, возможность выбора образовательных и коррекционных услуг, предоставляемых системой образования общего назначения и специального образования;
- готовность общества к взаимодействию с лицами с особенностями психофизического развития.

В целом для всего мира характерны четыре *варианта интеграции в обучении*: комбинированная, частичная, временная, полная. При комбинированной интеграции дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующем или близком к возрастной норме, находятся в массовых группах или классах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога. Частичная интеграция – дети с проблемами развития, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образованием, вливаются в массовые группы/классы на часть дня. Временная интеграция – все воспитанники специальных групп, вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, объединяются со здоровыми детьми не реже 1–2 раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера. Название «полная интеграция» отвечает само за себя.

Социальная философия рассматривает социальную интеграцию как форму совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которую поддерживают и развивают (или не поддерживают) общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования) и по отношению к участию в которой все члены общества имеют право свободного выбора. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с особыми потребностями ничем не ограниченное участие во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессах досуга, в работе, при реализации различных социальных ролей и функций и свободу выбора степени такого участия, его форм и способов. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Фундаментальный философский принцип интеграции (и инклюзии) — *свобода выбора*. Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение для них качества и темпа обучения, предусмотренных государственным образовательным стандартом.

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация в зарубежных странах за прошедшие полвека подтверждены деятельностью мировой системы образования и подкреплены конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами.

При решении вопроса об интеграции ребенка с отклонениями в развитии в среду нормально развивающихся детей следует учитывать ряд показаний, которые можно

условно разделить на внешние и внутренние.

Внешние показатели:

- раннее выявление нарушений и осуществление коррекции развития с первых лет жизни;
- желание родителей обучать ребенка вместе со здоровыми детьми и их стремление и готовность реально помогать своему ребенку в процессе его обучения;
- наличие возможности оказывать интегрированному ребенку эффективную квалифицированную коррекционную помощь;
- создание условий для реализации вариантов моделей интегрированного обучения.

Внутренние показатели:

- уровень психофизического и речевого развития, соответствующий возрастной норме или близкий к ней;
- возможность овладения общим образовательным стандартом в предусмотренные для нормально развивающихся детей сроки;
- психологическая готовность к интегрированному обучению.

Введение инновационных образовательных структур требует пересмотра традиционных подходов к диагностике нарушений развития и комплектованию учебных заведений. Основой для принятия решения об интегрированном обучении должен служить не столько медицинский диагноз, сколько психологический («В одну телегу впрячь нельзя коня и трепетную лань»). В результате тщательного психолого-педагогического обследования устанавливается не только уровень актуального развития, но и его особенности, зона ближайшего и перспективного развития, степень обучаемости и воспитуемости, определяются способы педагогического влияния на ребенка, а также оптимальные условия для коррекции недостатков познавательной деятельности.

Развитие интеграционных тенденций прошло три основных этапа:

1. Мейнстриминг (mainstreaming) – общий поток – преобладает физическая интеграция и обучение ребенка-инвалида осуществляется по отдельной (индивидуальной) программе.
2. Интегрированное обучение и воспитание – преобладает образовательная интеграция и обучение по типовым программам соответствующей специальной школы.
3. Инклюзивное образование – социальная интеграция и обучение по единым национальным программам с необходимой их адаптацией.

В странах, реализующих идею инклюзии, определены приоритетные направления в сфере общего образования, которые стали неперенными условиями включения детей рассматриваемой категории в общеобразовательный процесс:

- вариативность в организации процессов обучения;
- обучение детей в индивидуальном темпе в соответствии с персональными образовательными программами (Научиться учиться на основе различий);
- стимуляция развития способности учащихся определять проблему и решать ее;
- обеспечение возможности понимания и принятия друг друга разными детьми с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе;
- моральная ответственность за приоритетное отношение к учащимся группы риска, которые могут быть изолированы либо исключены из школы.

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным

запросам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями.

Интеграцию и инклюзию можно рассматривать как две фазы одного процесса:

- 1) сначала обеспечивается просто присутствие,
- 2) затем полное включение в образовательную систему.

Международное образовательное бюро ЮНЕСКО констатирует, что повсеместно образовательная концепция эволюционировала в сторону идеи о том, что все дети и молодые люди должны иметь равные учебные условия и возможности в школах разного типа, независимо от их культурного и социального положения, а также различия в их способностях и возможностях. Это означает создание инклюзивной образовательной среды во всех школах через дополнительные услуги, которые являются частью школьной системы и соединены с другими социальными службами. Движение «Образование для всех» (ОДВ) возникло в 1990 году и было поддержано ЮНЕСКО. На сегодняшний день – это международное приоритетное направление в образовательной политике разных стран.

Статья 24 Конвенции о правах инвалидов – Образование – гласит, что

1. Государства-участники признают право инвалидов на образование. В целях реализации этого права без дискриминации и на основе равенства возможностей государства-участники обеспечивают инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни, стремясь при этом:

а) к полному развитию человеческого потенциала, а также чувства достоинства и самоуважения и к усилению уважения прав человека, основных свобод и человеческого многообразия;

б) к развитию личности, талантов и творчества инвалидов, а также их умственных и физических способностей в самом полном объеме;

с) к наделянию инвалидов возможностью эффективно участвовать в жизни свободного общества.

2. При реализации этого права государства-участники обеспечивают, чтобы:

а) инвалиды не исключались по причине инвалидности из системы общего образования, а дети-инвалиды – из системы бесплатного и обязательного начального образования или среднего образования;

б) инвалиды имели наравне с другими доступ к инклюзивному, качественному и бесплатному начальному образованию и среднему образованию в местах своего проживания;

с) обеспечивалось разумное приспособление, учитывающее индивидуальные потребности;

д) инвалиды получали внутри системы общего образования требуемую поддержку для облегчения их эффективного обучения;

е) в обстановке, максимально способствующей освоению знаний и социальному развитию, сообразно с целью полной охваченности принимались эффективные меры по организации индивидуализированной поддержки.

Инклюзивная образовательная вертикаль опирается на такие основания, как:

организация ранней диагностики и коррекционно-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями в развитии;

обязательное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, интегрированного в общеобразовательный процесс;

определение для каждого ребенка возможной и полезной формы интеграции;

преемственность в образовательной вертикали и горизонтали.

Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс – это не просто растворение «особых детей» в среде здоровых сверстников, это дифференциация и соединение. Тактика сочетания общего и различного обеспечивает многофактную структуру коммуникации внутри социальной среды учреждения образования.

Инклюзивное образовательное пространство основано на предоставлении вариативных форм обучения для детей с разными стартовыми возможностями. При таком подходе выигрывают все учащиеся, поскольку он делает образование более индивидуализированным. Когда педагог планирует урок, используя эту стратегию, ему не надо снижать планку, ему надо учитывать все особенности своих учеников. Задания для каждого ученика могут быть разными: кто-то может написать работу в несколько абзацев, кто-то – целое сочинение или исследование, кто-то может выполнить коллективную работу, а кто-то – сделать устный доклад. Важно понимать, что на уроке все выучат не одно и то же, а то, что отвечает их особенностям. Ученик должен соответствовать основным требованиям и стандартам программы, но достичь этого соответствия можно разными способами и в разной степени.

Инклюзивное образование строится на следующих принципах:

Принцип нормализации предполагает, что жизнь людей определяется совсем не нарушениями, а тем, что мешает им вести полноценную жизнь. В основе социальной модели лежит концепция равных прав и возможностей для всех членов общества и концепция нормализации жизни человека с функциональными нарушениями.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

Приоритет интересов ребенка с ОПФР во всех сферах его жизнедеятельности и социального взаимодействия.

Стимуляция самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОПФР. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Принцип междисциплинарного подхода – разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты разного профиля, работающие в группе, регулярно проводят диагностику динамики развития детей и в процессе обсуждения составляют коррекционно-развивающие программы.

Вариативность в организации процессов обучения и воспитания предполагает наличие вариативной развивающей среды: необходимых дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, а также вариативной методической базы обучения и воспитания, используя которую педагог может применять в своей работе разнообразные методы и средства, как из общей, так и специальной педагогики. Предусматривается реабилитация средствами дополнительного образования, комбинированные модели и т.д.

1.6. *Философские основания инклюзивного образования.*

Для философии как одной из форм общественного сознания большое значение имеют разработка мировоззренческого фундамента образовательной интеграции как новой социокультурной реальности. Категории теоретического познания: познавательное и практическое, эмпирическое и теоретическое, чувственное и логическое, абстрактное и конкретное и т.п.

Выработка методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов осуществляется в таких философско-методологических аспектах, как: историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский. Так, с позиций философской и педагогической антропологии исследователи подходят к изучению антропологических аспектов проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях инклюзивного образования, исходя из положения о том, что именно такой человек в большей степени, чем любое другое человеческое существо, нуждается в образовании, которое создает для него возможность саморазвития и самореализации как единства телесного, духовного и душевного развития. Это достигается только в диалогическом процессе постоянного и активного взаимодействия с социокультурным окружением на протяжении всей жизни и деятельности в условиях определенного исторического времени.

Мир человека – это культурно выстроенное пространство, все границы которого имеют социокультурный характер. Понятие «культура», как и «сознание», многозначно и имеет большое количество трактовок в зависимости от рода сфер человеческой жизнедеятельности. Нормы культуры не наследуются генетически, а усваиваются только в процессе обучения.

Культура включает в себя формы социального поведения человека, обусловленные уровнем его воспитания и образования. Однако культура может существовать абстрактно, поскольку имеющийся исторический опыт порой оказывается недостаточным для каждого конкретного действия в определенной пространственно-временной ситуации. Чем выше уровень развития культуры, тем больше у человека вариантов для формирования эффективных социальных отношений. Тем не менее, культура становится реальным содержанием личностного сознания в том случае, когда её нормы гармонично, естественным образом вписываются в стиль и образ жизни личности. Культура – это своего рода свод «правил игры» коллективного существования, «плодотворное существование», «усилие человека быть», «мера человеческого в человеке».

Культурогенез приводит к рождению новых форм культуры и интеграции их в социальную практику. Так, в последнее десятилетие в связи с изменением социальной парадигмы, появился такой феномен, как «инклюзивная культура». Данное понятие не имеет четкого, общепринятого определения и трактуется по-разному: особая философия; часть общей школьной культуры, направленной на обеспечение поддержки ценностей инклюзии; уникальный микроклимат доверия; особая инклюзивная атмосфера; фундаментальная основа для создания культуры инклюзивного общества, в котором многообразие особенностей, различий приветствуется и поддерживается. «Стержнем инклюзивной культуры» называют недопустимость дискриминации. К инклюзивной культуре зачастую относят принятие инклюзивных ценностей (позитивное отношение к разнообразию, сотрудничеству, установка на преодоление барьеров к включению, в том

числе стереотипов, мешающих инклюзии) и создание школьного сообщества. Кратко это понятие можно сформулировать так: *инклюзивная культура – это форма социального поведения человека, исключающая проявление дискриминации любого вида*. Составляющие компоненты инклюзивной культуры: информированность о сущности инклюзии, принятие ее ценностей и принципов, позитивное отношение к инаковости, готовность к практической реализации сути инклюзии.

Инклюзивная культура обеспечивает движение исторического времени, меняет мысли и действия, создает иные семантические поля, набор установок, ценностей, представлений и моделей поведения. Волновая теория культуры, выдвинутая одним из авторов концепции постиндустриального общества, Элвином Тоффлером, прослеживается и в развитии инклюзивной культуры. Инклюзивные ценности образования, как показывает практика, подвергаются колебаниям, что бывает особенно заметно в начале каждого учебного года. Помимо наличия инклюзивной готовности и даже выявленной определенного уровня инклюзивной культуры, необходимо формирование инклюзивного сознания у всех участников образовательного процесса. Это можно сравнить с ситуацией, когда все дети знают слова «здравствуйте», «до свидания», «спасибо», «извините» и прочие, но далеко не всегда без напоминания взрослых самостоятельно используют их в измененных условиях, потому что они не укоренились в их сознании.

Содержание сознания детерминируется культурно-историческими условиями и традициями, социально-политической, религиозной ориентацией членов определенных сообществ. Понятие *«инклюзивное сознание»*, как более высокий уровень развития инклюзивной культуры, можно сформулировать в виде совокупности психических процессов и духовных способностей, посредством которых человек воспринимает, переживает, оценивает, постигает и осмысливает мир, других людей и самого себя.

Направленность сознания на внешний мир, его восприятие и осознание соседствуют с рефлексией, вглядыванием личности в себя, самопознанием. Смысл слова «со-знание» можно представить как «быть вместе, рядом со знанием». Объективность сознания сочетается с субъективностью. Отражение тех или иных вещей и процессов выступает не только как реакция на ситуацию, но и как личностная позиция, собственная интерпретация этой ситуации.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что процесс «присвоения» социальных ценностей и смыслов базируется на стартовой готовности личности и проходит путь от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию. Структура и содержание региональной социокультурной модели формирования инклюзивного сознания разрабатывается с учётом потенциальных возможностей и образовательных запросов, социальных потребностей и возникающих затруднений у всех участников образовательного процесса. Культура может существовать абстрактно, поскольку имеющийся исторический опыт порой оказывается недостаточным для каждого конкретного действия в определенной пространственно-временной ситуации.

Актуальность проблемы создания инклюзивной среды детерминируется противоречиями между социальной необходимостью осуществления практик инклюзивного образования и пока еще малой изученностью в педагогической науке способов формирования инклюзивной культуры в расширяющемся социуме, ее перехода в инклюзивное сознание.

Философские основания инклюзивного образования опираются на аксиологические, культурологический, этнопедагогический и др.

Сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими. Этот подход позволяет выявить общие системные свойства и качественные характеристики составляющих систему отдельных элементов.

Методологическая сущность системного подхода выражается системой общенаучных понятий, которые обладают в отличие от частнонаучных категорий широкими познавательными возможностями, так как сфера их продуктивного использования не ограничена пределами конкретной области знания: целое, часть, элемент, связь, порядок, упорядоченность, организация, структура, свойство, функция, отношение, система, модель, информация, (не)определенность, вероятность, (а)симметрия. Эти понятия имеют универсальное значение и образуют в строго «эшелонированной» системе методологического знания второй уровень (общенаучный), выполняющий роль «концептуального моста» (понятийного) перевода методологического знания первого (философского) уровня на третий (региональный) уровень, а через него и на частнонаучный уровень.

Философия экзистенциализма предложила иной взгляд на человека с ограниченными возможностями, на его индивидуальное и социальное бытие, выдвинув центральную идею — *экзистенцию*, т.е. наличие центрального ядра человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, самостоятельно выбирающая и «строящая» свою жизнь, ответственная за собственные действия по отношению как к себе, так и к окружающему миру.

Таким образом, социальные условия, а значит, и условия образования должны способствовать тому, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию, был равноправным членом общества, реализующим себя в этом обществе. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* людей с ограниченными возможностями сегодня определяет подходы к формированию целей и содержания инклюзивного образования. Феноменология и экзистенциализм служат философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь, обеспечивает развитие гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

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

Современный персоналистский подход как теоретическая основа, разработанная зарубежными последователями образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии (Маслоу А., Мерфи Г., Мюррей Г.А., Олпорт Г., Роджерс К. и др.); концепцию социальной теории аутопоэза (Варела Ф.,

Матурана У.), теорию интегрированного обучения также питают идеи функциональной школы в социологии Т. Парсонса и психологические теории — экологическая теория человеческого развития Бронфенбреннера У., теория поля и жизненного пространства Левина К.

Аксиологические (ценностные) позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы *ценностного отношения* к самому феномену инклюзивного образования и существованию человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования. Результаты такого осмысления могут способствовать решению онтологических проблем, таких, например, как *качество бытия* человека с ограниченными возможностями при наличии, или при отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения указанных проблем (и многих других) определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности человека с ограниченными возможностями в современном мире и, в первую очередь, его образования, социализации и выживания.

Современные подходы к проблеме социализации лиц с особенностями психофизического развития: социологический, интеракционистский, интериоризационный, интраиндивидуальный, экопсихологический.

2. Практический раздел УМК (ЭУМК)

2.1. Содержание семинарских занятий для дневной формы получения образования

2.1.1. Связь специальной педагогики с философией и другими социальными науками

Вопросы для обсуждения и практические задания:

Выделить онтологические основания специальной педагогики.

Проанализировать формы общественного сознания. Подбор примеров для иллюстрации форм общественного сознания:

✓ Подобрать пословицы и поговорки, сказки, приметы, связанные с той или иной категорией лиц с нарушениями развития.

✓ Сопоставить религиозные взгляды различных верований на отклонения в развитии.

✓ Составить перечень произведений искусства (литература, живопись), фильмографию о людях с особенностями развития.

✓ Заполнить три таблицы этапов научной картины мира (см. №7 из списка литературы).

Составление и решение тестовых заданий по связи философии с этикой, эстетикой, политологией, правоведением, социологией, экономикой.

2.1.2. Человек с ограниченными возможностями в истории философской мысли.

Вопросы для обсуждения и практические задания:

Что представляет собой «нормальное развитие» и варианты отклонений?

Анализ и обсуждение первоисточников из списка рекомендуемой литературы:

Александр, Ф. Человек и его душа: познание и врачевание от древности до наших дней.

Фуко, М. История безумия в классическую эпоху.

Журавлева, И. В. Отношение к здоровью индивида и общества.

Создание мультимедийных презентаций и реферат-сообщений на тему «Направления философской мысли о сущности человека, бытия и смысле жизни (неотомизм, экзистенциализм, фатализм, скептицизм, прагматизм, стоицизм, неопозитивизм и др.)». *Фромм, Э.* Душа человека; *Шопенгауэр, А.* Свобода воли и нравственность.

2.1.3. Основные исторические этапы развития предметных областей специальной педагогики.

Вопросы для обсуждения и практические задания:

Периодизация эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии как развитие прав человека, исходя из *Малофеев, Н. Н.* «Специальное образование в меняющемся мире».

Создание мультимедийных презентаций по историческому экскурсу общих и специфических закономерностей развития предметных областей Основные исторические этапы развития предметных областей специальной педагогики: сурдопедагогики, тифлопедагогики, олигофренопедагогики, логопедии.

Динамика развития предмета и объекта специальной педагогики. Процесс их дифференциации и интеграции. «Дефектологический квадрат», «Исключительные» дети.

Проблема общепринятой терминологии и классификаций для лиц с особенностями психофизического развития.

2.1.4. Соотношение общего и специфического в коррекционной (специальной) педагогике.

Вопросы для обсуждения и практические задания:

Сравнительный анализ содержания образования (учебно-программной документации); выделение особенностей реализации общедидактических принципов и методов обучения.

Составление структурно-логических схем и компаративных таблиц.

Проблема оценки качества образования в условиях инклюзии.

2.1.5. Интеграционные тенденции в образовании лиц с особенностями психофизического развития.

Вопросы для обсуждения и практические задания:

Изучение международной и государственной нормативно-правовой документации.

Подбор кейс-случаев и решение социально-педагогических ситуаций с учетом нормативно-правовой документации.

Составление схем и компаративных таблиц. Сравнительный анализ индекса инклюзии в разных странах.

2.1.6. Философские основания инклюзивного образования.

Вопросы для обсуждения и практические задания:

Выделение и обоснование методологических ориентиров и подходов.

Подготовка реферат-сообщений.

Контент-анализ понятий «культура» и «сознание».

2.2. Содержание семинарских занятий для заочной формы получения образования

2.2.1. Основные исторические этапы развития предметных областей специальной педагогики (1 час).

Сравнительный анализ общих и специфических закономерностей развития предметных областей на основе представленных таблиц и мультимедийных презентаций.

2.2.2. Соотношение общего и специфического в коррекционной (специальной) педагогике (1 час).

Сравнительный анализ содержания образования (учебно-программной документации); выделение особенностей реализации общедидактических принципов и методов обучения.

2.2.3. Интеграционные тенденции в образовании лиц с особенностями психофизического развития (1 час).

Анализ схем и компаративных таблиц.

Подбор кейс-случаев и решение социально-педагогических ситуаций с учетом нормативно-правовой документации.

2.2.4. Философские основания инклюзивного образования (1 час).

Контент-анализ понятий «культура» и «сознание».

3. Раздел контроля знаний

3.1. Вопросы к зачёту

1. Связь специальной педагогики с философией и социальными науками.
2. Онтологические основания специальной педагогики.
3. Периодизация эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии как временной процесс развития прав от обретения права на жизнь.
4. Общие и специфические закономерности развития предметных областей специальной педагогики.
5. Основные исторические этапы развития предметных областей специальной педагогики и психологии (по выбору).
6. Фундаментальные философско-мировоззренческие основы.
7. Взгляды гуманистов эпохи Возрождения на обучение и воспитание детей с психическими и физическими недостатками.
8. Влияние Великой французской революции на улучшение положения лиц с психическими и физическими недостатками.
9. Создание и развитие параллельной системы специального образования в СССР.
10. Становление и развитие советской дефектологической науки.
11. Ведущие социокультурные идеи, определяющие развитие специального образования на современном этапе.
12. Проблема общепринятой терминологии и классификаций для лиц с особенностями психофизического развития. Гуманистические ориентиры развития понятийного аппарата специальной педагогики и специальной психологии.
13. Взаимосвязь медицинской и социальной моделей реабилитации.
14. Актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии.
15. Международные правовые документы, составляющие нормативно-правовые основы специального и инклюзивного образования.
16. Философия образования как интегративная наука.
17. Категория развития в немецкой классической философии.
18. Три уровня педагогического мышления: философское, общенаучное, частнонаучное. Единичное, особенное и всеобщее в индивидуе, индивидуальности, личности.
19. Формы общественного сознания. Отражение взглядов на детей с психическими и физическими недостатками в народной педагогике.
20. Религиозные представления о природе аномалий развития.
21. Отражения отклонений в развитии в художественной литературе и искусстве как форме художественного сознания.

22. Научное сознание как основной источник знаний о сущности и природе отклонений от нормального хода развития. Этапы научного знания.

23. Направления философской мысли о сущности человека, бытия и смысла жизни (неотомизм, экзистенциализм, скептицизм, прагматизм, неопозитивизм и др.).

24. Основные этапы развития интеграционных тенденций.

25. Философские основания инклюзивного образования.

4. **Вспомогательный раздел УМК (ЭУМК)**

4.1. Учебная программа <http://elib.bspu.by/handle/doc/45039>

4.2. Таблица этапов научного знания

Название этапа научного знания	
Научная картина мира	
Идеалы и нормы научного познания	
Философские основания науки	

I. Категориальная сетка классического этапа научного знания – механистическая традиция (XVII–XVIII вв.; I-II глобальные научные революции). Представители: Декарт, Ньютон, Лейбниц.

II. Категориальная сетка неклассического этапа научного знания – дисциплинарно организованные науки (XIX – I пол. XX века, III глобальная научная революция). Представители: Эйнштейн, Бор, Фрейд, Гезелл.

III. Категориальная сетка постнеклассического этапа научного знания (с последней трети XX века, IV глобальная научная революция).

4.3. Конвенция о правах инвалидов

https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml

4.4. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь. <http://www.asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5801>

4.5. Варенова Т.В. Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание <http://elib.bspu.by/handle/doc/48516>

4.6. Образовательный портал «Правое полушарие интроверта» <https://www.youtube.com/watch?v=lrOi2870QwY>

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире: Европа. [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // StudMed. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/malofeev-nn-specialnoe-obrazovanie-v-menyayuschemsya-mire-evropa_99604b0dd14.html. – Дата доступа: 20.06.2019.
2. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире: Россия [Электронный ресурс] / Н. Н. Малофеев // PirateBooks. – Режим доступа: <https://piratebooks.ru/threads/specialnoe-obrazovanie-v-menyayuschemsya-mire-rossiya-v-2-h-chastyah-chast-2.57891/>. – Дата доступа: 20.06.2019.
3. Педагогика инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Т. Г. Богданова [и др.] // Znanium. – Режим доступа: <https://znanium.com/bookread2.php?book=961635&spec=1>. – Дата доступа: 20.06.2019.

Дополнительная литература

4. Александр, Ф. Человек и его душа: познание и врачевание от древности до наших дней / Ф. Александр, Ш. Селесник. – М. : Прогресс, 1995. – 604 с.
5. Барулин, В. С. Социальная философия : учеб. для вузов / В. С. Барулин. – 2-е изд. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 560 с.
6. Бессонов, Б. Н. История и философия науки : учеб. пособие для магистров / Б. Н. Бессонов. – М. : Юрайт, 2016. – 394 с.
7. Варенова, Т. В. Мировоззренческие основы современной специальной педагогики / Т. В. Варенова // Спец. адукацыя. – 2018. – № 5. – С. 13–17.
8. Варенова, Т. В. Основы специальной педагогики : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2018 (2021). – 352 с.
9. Варенова, Т. В. Аспекты трансформирования инклюзивной культуры в инклюзивное сознание / Т. В. Варенова. – Специальное образование XXI века: от ранней помощи до профессиональной подготовки: сб. науч. тр. / отв. ред. Л. М. Кобрина. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 29–32
10. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. В поисках практическо-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
11. Журавлева, И. В. Отношение к здоровью индивида и общества / И. В. Журавлева. – М. : Наука, 2006. – 238 с.
12. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. – М. : Академия, 2011. – 336 с.
13. Селиверстов, В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы : учеб. пособие / В. И. Селиверстов. – М. : Акад. проект, 2004. – 384 с.
14. Специальная психология : учеб. пособие / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
15. Фихте, И. Г. Несколько лекций о назначении ученого. Назначение человека. Основные черты современной эпохи / И. Г. Фихте. – Минск : Попурри, 1998. – 480 с.
16. Фромм, Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 434 с.
17. Фуко, М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. – СПб. : Унив. кн., 1997. – 576 с.

18. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. – Барановичи : Баранович. гос. ун-т, 2015. – 276 с.
19. Шопенгауэр, А. Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр. – М. : Республика, 1992. – 448 с.
20. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.