

Макавчик, И.Ю. Проблема содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью: теоретический аспект / И.Ю.Макавчик // Материалы интернет-конференции : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://fkspp.at.ua/>. – Дата доступа: 25.09.2011.

УДК 376-056.36-053.5(476)

И.Ю.Макавчик

## ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация: в статье освещен теоретический аспект проблемы содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью.

Ключевые слова: образование, содержание образования, система специального образования, интеллектуальная недостаточность.

Развитие образования – приоритетная задача третьего тысячелетия, поставленная мировым сообществом. Процессы развития общества, его переход в статус «информационного» привели к переосмыслению роли человеческого потенциала. Именно образованию сегодня отведена главная роль в развитии способностей человека, позволяющих ему активно участвовать в экономической, политической и культурной жизни человеческого сообщества. Сфера образования, находясь в постоянной динамике, реагирует на изменения внешней среды, адаптируется к ее меняющимся потребностям и активно влияет на ее состояние. В условиях глобализации и развития информационных технологий именно образование предопределяет личностные качества каждого человека, его знания, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а, следовательно, экономический, нравственный, духовный потенциал каждого государства и цивилизации в целом [3].

Сложность исследования проблем образования состоит прежде всего в неоднозначности определения самого понятия «образование», т.к. будучи фундаментальным, оно находит отражение в дидактике, педагогике, антропологии, философии и в др. науках о человеке.

Различные грани образования, как общественного явления, изучает ряд наук о человеке, сохраняя при этом свой специальный объект исследования. И только педагогика как «специальная наука об образовании», определяет его как педагогический процесс в единстве воспитания и обучения.

С педагогической точки зрения, по мнению В.В.Краевского, образование выступает в двух аспектах: как общественное явление и как

педагогический процесс. Педагогический процесс В.В.Краевский определяет как смену состояний системы педагогической деятельности, в которой реализуются цели и задачи образования [2].

Факторами, определяющими то или иное состояние образования, по мнению Л.В.Усовой, являются политические явления и процессы, происходящие в определенном государстве. Они же становятся причинами, условиями и предпосылками смены состояний образования. Изменения политического устройства влекут за собой изменения цели и содержания образования.

Руководство системой образования государство осуществляет посредством образовательной политики. Л.В.Усова вычленяет два основных исторически сформировавшихся типа такого влияния:

- тоталитарно-патерналистский (соответствует обществам, в которых властвует идеология правящей партии, являющаяся одновременно и государственной идеологией; государство осуществляет полный контроль над всеми социальными институтами, включая и образование);
- либеральный (соответствует обществам, в которых реализуется право каждого человека на свободное от идеологических и политических предпочтений образование и на свободный выбор его форм и видов, как при поддержке государства, так и за счет собственных средств).

Целью образовательной политики любого современного государства является создание такой системы образования, которая бы, с одной стороны, социально, ментально и культурно отражала потребности и интересы общества и государства, а с другой – органично вписывалась бы в контекст международной системы образования [6].

С 90-х годов XX века культурно-образовательные изменения в мире рассматриваются в аспекте глобализации, чему способствует развитие коммуникаций, технологический прогресс, информационная революция, развитие мирового образовательного пространства. Процессы глобализации оказывают влияние на изменение парадигмы образования. При планировании и принятии решений в области образования политические деятели уходят от постулатов теории «человеческого капитала» (образовательная концепция индивидуализации) к теории глобальной безопасности, предусматривающей развитие кооперации учащихся и интеграции образовательных систем [3]. Новые цели образования закономерно требуют переосмысления подходов к отбору содержания образования.

Различные аспекты проблемы содержания образования представлены в исследованиях Ю.К. Бабанского, И.П.Волкова, М.А.Данилова, Л.В.Занкова, В.В.Краевского, В.С.Леднева, И.Я.Лернера, В.Оконь, М.Н.Скаткина, Д.Б.Эльконина и др.

Обобщив множество подходов к определению сущности содержания образования, В.В. Краевский выделяет три концепции с точки зрения их соответствия задаче формирования человека современного общества: scientистская, конформистская и культурологическая [2].

Первая концепция трактует содержание образования как систему педагогически адаптированных основ наук, подлежащих изучению в школе. Качества личности, такие как способность к творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям и т.п., остаются вне поля зрения. Данный подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни. Человек выступает здесь как фактор производства.

Другая концепция рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Это определение, по мнению В.В.Краевского, согласуется с конформистскими установками, поскольку не раскрывает характер этих знаний и умений и не основано на анализе всего состава человеческой культуры. Предполагается, что овладение знаниями и умениями (относящимися, главным образом, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно функционировать внутри существующей общественной структуры. В данном случае целью образования является передача подрастающему поколению знаний и навыков по родному языку, математике, физике и другим учебным предметам. Это не отвечает требованиям современных условий, которые заключаются не только в овладении определенным учебным содержанием, но и в развитии у учащихся таких качеств, как: сила воли, ответственность за свои поступки, за судьбы общества и страны, за охрану окружающей среды, нетерпимость к проявлению своекорыстия, бездушия и несправедливости, недостаточного внимания к техническому и общественному прогрессу и т.п.

Культурологическая концепция, по мнению В.В.Краевского, в большей степени соответствует установкам современного образования. Содержание образования трактуется как педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной полноте. Помимо “готовых” знаний и опыта осуществления способов деятельности, данная концепция предполагает формирование у учащихся опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений. Это способствует формированию таких качеств личности как: самостоятельность, ценностное отношение к окружающему миру, людям, способность изменять социальную систему [2].

Таким образом, разнообразие подходов к проблеме содержания образования в рамках общей дидактики свидетельствует об альтернативности решений и их дискуссионном характере. На уровне отдельного государства ее компромиссное решение закреплено в законодательно-нормативных документах: законах либо кодексе об образовании, образовательных стандартах, учебных планах, программах, учебниках.

Проанализированные В.В.Краевским подходы относятся к системе общего образования, имеющей в центре своего внимания ребенка с сохраненным психическим и физическим здоровьем и развивающегося в специально созданном социально и культурно обусловленном пространстве. Образование учащихся с ограниченными возможностями жизнедеятельности

в данных концепциях не рассматривается. В то же время, наличие отклонений в психофизическом развитии приводит к «выпадению» ребенка из социокультурного пространства либо к его отчуждению.

В рамках обозначенной выше новой образовательной парадигмы стало возможным включение человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности в общий социально-экономический и социокультурный контекст. Условием такого включения служит обеспечение государством специализированной помощи не только в сфере образования, но и здравоохранения и социальной поддержки [4]. Организационной формой образовательной помощи являются национальные системы специального образования, обеспечивающие законодательно закрепленное (в ряде международных и национальных документов) право на образование всех детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, в том числе и детей с интеллектуальной недостаточностью.

Доминирующей общеевропейской тенденцией развития специального образования являются интеграционные процессы, проявляющиеся в сближении общего и специального образования. В данных условиях, на наш взгляд, вопросы образования детей с интеллектуальной недостаточностью должны подвергаться особо пристальному изучению.

Обоснование такой необходимости представлено в исследовании Л.А.Потылицыной. Автор отмечает, что при интеллектуальной недостаточности, причиной которой является тотальное поражение коры головного мозга, в первую очередь необратимо нарушена способность к логическому познанию и самопознанию. Сознание такого человека потенциально «как бы не способно» вместить в себя тот объем сведений, который доступен человеку с нормальным интеллектом, оно «плохо приспособлено» для преобразующей деятельности и, особенно, в сфере умственного труда. Поэтому, по мнению Л.А. Потылицыной, в отличие от других категорий лиц с ограниченными возможностями развития, результат процесса социализации данной категории даже при самых оптимальных условиях будет иметь пределы, обусловленные нарушением познавательных способностей. В рамках же субкультуры процесс социализации человека с интеллектуальной недостаточностью протекает более успешно.

Однако, на данном этапе развития человечества субкультура людей с нарушениями интеллекта не способна к самоорганизации и саморазвитию (в отличие от субкультур людей с нарушениями слуха и зрения). Для ее возникновения и существования нужны организационные, поддерживающие усилия со стороны общества. Но, как утверждает Л.А.Потылицына, современное общество еще не готово признать сообщество людей с интеллектуальной недостаточностью в качестве равного партнера. Субкультуру таких людей, как правило, воспринимают как более низкий уровень отражения культуры общества в целом, что препятствует полноценной реализации интеграционных задач и в социальной и в образовательной сферах[5].

По указанным выше причинам образование детей с интеллектуальной недостаточностью является нецензовым (завершенным), что позволяет осуществлять специфический подход при реализации индивидуальных программ развития. Для достижения образовательных целей, в данном случае, одного лишь педагогического воздействия недостаточно. Необходима комплексная помощь, представленная единством педагогических, психологических и медицинских мероприятий. Все это определяет специфику отбора, структурирования и реализации содержания образования детей с интеллектуальной недостаточностью и требует серьезного научного обоснования.

Исследования обозначенной нами проблемы в специальной педагогике представлены лишь одной работой: Н.П. Коняева «Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование)», 1988г. [1].

Автор анализирует содержание обучения детей с интеллектуальной недостаточностью с точки зрения развития теории коррекционно-воспитательной работы и предлагает следующую периодизацию:

I. 1917 – 1923 гг. – этап адаптации содержания обучения дореволюционной вспомогательной школы к новым условиям.

В это время оформляется новая политика Советского государства в области народного образования, осуществляется становление государственной системы специального образования. Учебный процесс во вспомогательных школах основывается на программах «обычных» начальных школ, при этом учителя могут перерабатывать их по своему усмотрению. Единственным дополнением к этим программам являются занятия по труду.

В 1923 году издается книга «Вспомогательные школы для отсталых детей» Е.В.Герье и Н.В.Чехова. В ней авторы публикуют программы, разработанные московскими педагогами до Октябрьской революции. В этом же году А.Н.Граборов в книге «Вспомогательная школа» предлагает свою программу, составленную по принципам единой трудовой школы и впервые включающую задачи профессионального образования детей с интеллектуальной недостаточностью.

Так как эти программы не утверждались официально, учителя имели возможность выбирать любую из них и вносить собственные изменения.

II. 1924 – 1930 гг. – приведение содержания обучения во вспомогательной школе в соответствие с новыми целями и задачами советской школы.

Осуществляется переосмысление состояния теории и практики специального образования с позиций диалектико-материалистической методологии. Критикуется биологизаторский подход в понимании сущности аномального развития и задач обучения «аномальных» детей, изолированность специальных образовательных учреждений и их учащихся от массовой школы. Принимается решение о необходимости сближения вспомогательной школы с массовой, что находит отражение в проекте

программы вспомогательной школы, основанной на комплексной системе обучения (1927 г.).

III. 1928 – 1929 гг. - утверждение первых официальных учебных планов и программ для вспомогательной школы, рассчитанных на пятилетний срок обучения и составленных по следующим принципам: комплексности, расположения учебного материала от близкого к далекому, связи с жизненной практикой, концентричности. Дополнительно разработаны программы по труду.

Не смотря на высокую оценку комплексных программ ведущими дефектологами того времени, в начале 30-х гг. они были отменены в связи с отказом от них массовой школы.

IV. 1931 -1936 гг. – обострение противоречивых взглядов на цели и задачи вспомогательной школы и ослабление ее специфики (в связи с крайностями в реализации принципа социального воспитания в условиях сближения вспомогательной школы с массовой).

Влияние педологии отрицательно сказалось на фактическом составе учащихся при комплектовании вспомогательных школ. Это в свою очередь негативно отразилось на структуре учебных планов и программ.

В 1931 году Наркомпрос принимает решение о всеобщем обязательном обучении «дефективных» детей. Как следствие - вспомогательная школа-пятилетка реорганизуется во вспомогательную фабрично-заводскую семилетку, а комплексные программы заменяются предметными. В учебный план вспомогательной школы включены предметы: математика, физика, русский язык, литература, биология, обществоведение, география, труд.

В первой половине 30-х гг. началась работа по созданию специальных учебников для вспомогательной школы (до этого времени обучение осуществлялось по учебникам массовой школы).

V. 1936 – 1941 гг. – возвращение специфики вспомогательной школы в связи с вступлением в силу постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов», определяющим педологию как лженауку.

В результате был пересмотрен состав учащихся и сокращена сеть вспомогательных школ.

Основной специфической характеристикой педагогического процесса во вспомогательной школе определена коррекция недостатков психофизического развития учащихся.

В 1938 году принят новый учебный план и новые программы, которые в последующем рассматриваются как основополагающие. Определены цели, задачи и содержание деятельности вспомогательной школы на длительный период.

VI. 1941 – 1945 гг. – содержание обучения приводится в соответствие с нуждами военного времени.

Увеличивается количество часов на профессионально-трудовое обучение, выходят первые специальные программы по слесарному, швейному делу и деревообработке.

VII. 1945 – 1975 гг. – повышение общеобразовательной и профессионально-трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы и ее коррекционно-воспитательной направленности.

Все изменения в содержании обучения учащихся вспомогательной школы на данном этапе определены следующими факторами:

- 1947 год – приказ Министерства просвещения РСФСР «О мероприятиях по улучшению работы специальных школ»;
- реформы в общей системе народного образования;
- результаты научных исследований в области специальной педагогики и психологии;
- совершенствование отбора учащихся во вспомогательную школу;
- введение всеобщего обязательного среднего образования и, как следствие, переход вспомогательной школы на восьмилетний срок обучения;
- разработка теоретических основ дифференцированного обучения учащихся вспомогательной школы, что привело к попыткам дифференциации содержания программного материала;
- научное обоснование требований к содержанию обучения во вспомогательной школе (завершенность, доступность, дифференциация, жизненная и практическая направленность, наличие пропедевтического периода и межпредметных связей).

VIII. 1976 г. - ...

На этом этапе активно совершенствуется система профессионально-трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы, которая с этой целью дополняется 9-м классом.

1981 год – в учебный план вводятся занятия по социально-бытовой ориентировке.

Осознается необходимость кардинальных реформ в связи с изменением социокультурной ситуации [1].

Назревавшие реформы в системе специального образования нашли свое разрешение, но уже в рамках национальных образовательных систем самостоятельных государств, вышедших из состава СССР.

Современные процессы модернизации специального образования требуют переосмысления накопленного опыта, его учета и внедрения в практику с точки зрения новых методологических позиций.

#### Список использованных источников

1. Коняева, Н.П. Развитие содержания обучения в советской вспомогательной школе (историко-педагогическое исследование): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 1988. – 230 с.
2. Краевский, В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В.Краевский // Вопросы философии, 2009, №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kraevskyvv.narod.ru/papers/nauki.htm>. - Дата доступа: 5.09.2011.

3. Мясников, В.А., Найденова, Н.Н., Тагунова, И.А. Образование в глобальном измерении: монография./ В.А.Мясников, Н.Н.Найденова, И.А.Тагунова. - М., ИТИПРАО, 2009. – 512 с.
4. Назарова, Н.М. Сравнительная специальная педагогика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.М.Назарова, Е.Н.Моргачева, Т.В.Фуряева. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 336 с.
5. Потылицына Л.А. Особенности процесса социализации людей с ограниченными возможностями развития: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 19.00.01.– Красноярск., 2007. - 29с.
6. Усова, Л.В. Государство и образование: политические аспекты взаимодействия: автореф. дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / Л.В.Усова; Московск. эконом. - прав. инс-т. – Москва, 2005. – 24 с.]

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ