

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ПОСТМОДЕРНИЗМА НА СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США И РОССИИ

Бессарабова И.С.¹, Морозова В.И.¹

¹ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Волгоград, e-mail: vimorozova93@gmail.com

На основе результатов сравнительного анализа работ американских и российских ученых авторы статьи выявляют общие и особенные характеристики становления инклюзивного образования в США и России, которое происходило в эпоху постмодернизма (вторая половина XX века). В сфере образования обеих стран ведущими постмодернистскими идеями выступили отказ от универсальных подходов к обучению и воспитанию ребенка, признание вариативной природы человека, требующей альтернативных педагогических методов взаимодействия; право любого ребенка на получение качественного образования независимо от идентичности (включая умственные и физические особенности). В США данные постмодернистские идеи воплотились в жизнь благодаря политике поликультурного образования, которое законодательно закрепило за инклюзивным образованием статус ведущей формы обучения альтернативных детей и взрослых и развивалось на протяжении нескольких десятков (с 1960-х – по настоящее время) лет как сегрегированное, интегрированное и инклюзивное. В России инклюзивное образование получает свое развитие несколько позже (в 1990-е гг. – по настоящее время) вследствие распространения мировых нормативно-правовых документов и законодательных актов о правах человека. Ведущим подходом к обучению альтернативных учащихся в США и России является индивидуальный подход, имеющий как общие, так и особенные черты в этих странах, которые выявлены и охарактеризованы авторами статьи.

Ключевые слова: постмодернизм, инклюзивное образование, альтернативный ребенок, поликультурное образование, сегрегация, интеграция, инклюзия.

THE INFLUENCE OF THE IDEAS OF POSTMODERNISM ON THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE UNITED STATES AND RUSSIA

Bessarabova I.S.¹, Morozova V.I.¹

¹FGBOU VO "Volgograd state socio-pedagogical University", Volgograd, e-mail: vimorozova93@gmail.com

Based on the results of a comparative analysis of the works of American and Russian scientists, the authors identify common and special characteristics of the formation of inclusive education in the United States and Russia, which took place in the era of postmodernism (the second half of the XX century). In the field of education in both countries, the leading postmodern ideas were the rejection of universal approaches to teaching and education of a child, the recognition of the variable nature of a human being, requiring alternative pedagogical methods of interaction; the right of any child to receive quality education regardless of identity (including mental and physical characteristics). In the United States, these postmodern ideas were implemented thanks to the policy of multicultural education, which legislated for inclusive education as the leading form of education for alternative children and adults and developed over several decades (from the 1960s to the present) as a segregated, integrated and inclusive education. In Russia, inclusive education is developed somewhat later (in the 1990s – to the present day) as a result of the dissemination of international legal documents and legislation on human rights. The leading approach to teaching alternative students in the USA and Russia is an individual approach that has both common and special features in these countries which are identified and characterized by the authors.

Keywords: postmodernism, inclusive education, alternative child, multicultural education, segregation, integration, inclusion.

Анализ зарубежной и отечественной научной литературы свидетельствует о большом интересе ученых к постмодернизму, не исключая работников сферы образования. В целом в публикациях авторов (Т.Н. Бокова, Г.Д. Дмитриев, Р.О. Рзаева и др.) постмодернизм представлен как антипод модернизму [1-3]. Применительно к образованию и воспитанию

эпоха постмодерна характеризуется отказом от прежних универсальных подходов к формированию человеческой личности, признавая альтернативные методы с учетом уникальности каждого учащегося, который при помощи учителя становится способным порождать собственные знания, открывать и развивать свои способности, самоактуализируя, таким образом, свой потенциал.

Целью исследования является выявление особенностей становления инклюзивного образования в США и России под влиянием идей постмодернизма. Материалом исследования послужили труды американских и отечественных авторов по рассматриваемой проблеме. Методом исследования является сравнительно-сопоставительный анализ подходов американских и российских ученых к становлению инклюзивного образования.

Результаты исследования и их обсуждение. В США эпоха постмодернизма (конец 1950-х – 1960-е гг.) создала благоприятные условия для развития поликультурного образования, которое впоследствии приобрело статус образовательной политики страны, закрепленный на законодательном уровне соответствующими актами. Этапы его становления и развития в американском обществе подробно рассмотрены в исследованиях И.С. Бессарабовой [4]. В данной статье обратимся к становлению инклюзивного образования в США, ставшему возможным благодаря политике поликультурного образования, которое, в свою очередь, является философским детищем постмодернизма, претворяя в жизнь постмодернистские идеи о вариативном характере природы человека; об отсутствии границ между традиционными и альтернативными детьми в плане права на получение качественных образовательных услуг и способности к обучению с учетом индивидуальных особенностей учащихся; о необходимости создания образовательной и воспитательной среды, отвечающей образовательным потребностям и возможностям обучающихся. По справедливому утверждению Р.О. Рзаевой, мультикультурализм созвучен ценностным ориентирам постмодерна с постоянным акцентом на мозаичности ценностей и норм, мультиидентичности человека [3].

Рассмотрим содержание ведущего понятия данного исследования – «альтернативный ребенок». Подчеркнем, что мы анализируем данное понятие в контексте постмодерна и политики поликультурного образования, а не коррекционной педагогики. Мировая наука и практика раскрывают социальную сущность инвалидности через медицинский или социальный подходы [5]. Медицинский подход признает наличие у человека ограничения возможностей здоровья, формируя соответствующее отношение к этой категории людей и акцентируя необходимость медицинской помощи. Социальный подход делает акцент на внешних барьерах, которые препятствуют человеку в самореализации. Поликультурное образование не исключает вопросов коррекционной педагогики в работе с альтернативными

детьми, но расставляет разные акценты в ее организации. Коррекционная педагогика рассматривает альтернативность ребенка с точки зрения медицинского подхода, а поликультурное образование выдвигает на первый план проблему социализации детей, требуя формирования особой среды, которая поможет ребенку максимально развить свои возможности и включиться в жизнь социума. Американские ученые (М. Бьерк, С. Хаган, Б. Гроссен) уверены, что альтернативность ребенка не служит барьером в его обучении и развитии личностных качеств в специально созданной инклюзивной среде при профессиональной помощи необходимых специалистов. К примеру, для детей, передвигающихся на коляске, должна быть создана безбарьерная среда не только в школе, но и за ее пределами [6]. Следует подчеркнуть, что в этом случае ученые-постмодернисты называют термином «неспособный» (англ. disabled) не самого ребенка, а именно окружающую среду, которая не адаптирована к его нуждам.

В законодательных актах и научной литературе США в отношении этой категории граждан употребляются такие термины, как «способный в другом» (differently abled), «альтернативный» (alternative), «исключительный» (exclusive). Постмодернисты уверены, что человек способен выполнить работу альтернативным способом при условии отсутствия внешних барьеров. Подчеркнем, что в США термины «инвалид» (invalid) и «ограничение» (handicap) не употребляются в отношении этой категории людей, так как они препятствуют формированию уверенности человека в своих силах. Следовательно, выбор щадящей терминологии произошел под влиянием постмодернистских идей о ценности человеческой личности и стирании границ между традиционными и альтернативными детьми в плане способности к обучению и личностному росту.

В истории становления инклюзивного образования в США можно условно выделить следующие периоды, подтверждающие его эволюционную природу: сегрегация (до 1970-х гг.); интеграция (1970-80-е гг.); инклюзия (конец 1980-х гг. по настоящее время) [7]. В период *сегрегации* в США отсутствовали специальные программы обучения альтернативных детей, так же как и педагоги, подготовленные для работы с этой категорией учащихся. Альтернативные дети подвергались дискриминации в школах по физическому признаку и могли быть исключены из школы за неуспеваемость. Середина 1970-х гг. ознаменовала новый период в истории инклюзивного образования в США. В 1975 г. вышел Акт об обучении индивидов с особенностями в развитии, который обеспечил финансирование и доступ к образованию граждан с альтернативным развитием, что в итоге привело к их *интеграции* с традиционными учащимися в классе. Основным недостатком интегрированного обучения исследователи называют неприспособленность школьной среды для альтернативных детей, особенно для имеющих среднюю и тяжелую форму отклонения.

Все трудности в обучении таких детей ложились на плечи учителя, который не получал поддержки от школьного коллектива, родителей и одноклассников ученика. Требовалось время для иного восприятия окружающими альтернативности ребенка – как его природной особенности, а не недостатка в развитии. Таким образом, происходит дальнейший активный поиск методов обучения и способов адаптации школьной среды для соответствия образовательным возможностям альтернативного ребенка. К концу 1980-х гг. наступает период *инклюзивного обучения*, т.е. альтернативный ребенок погружается в инклюзивную среду, где он поддерживается не только учителем, но и всей школой, и местной общиной, и, безусловно, членами семьи, с которыми также проводится постоянная работа. Инклюзивное обучение признает ценность и уникальность каждого ребенка, формируя среду, в которой ему помогут освоить индивидуальный образовательный маршрут.

Широкое распространение в России термин «инклюзия» получает в 90-е годы XX века. Одной из причин возникновения инклюзивного образования в нашей стране считается подписание и распространение мировых нормативно-правовых документов и законодательных актов, таких как Всеобщая декларация прав человека (ООН, 1948), Декларация прав ребенка (ООН, 1959), Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (1960), Декларация ООН о правах умственно отсталых лиц (1971), Всемирная программа действий в отношении инвалидов (1982), материалы Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Испания, 1994).

На данный момент в России существует несколько вариаций обучения детей с ОВЗ: дифференцированное обучение в коррекционных учреждениях, интегрированное обучение детей в специальных группах общеобразовательных учреждений, индивидуальное обучение, обучение посредством дистанционных технологий, инклюзивное обучение. Несмотря на повсеместное распространение и федеральную поддержку внедрения инклюзивного образования, остается много споров и противоречий касаясь данного процесса. Говоря об инклюзивном образовании, в основном рассматривается возможность включения детей с ОВЗ в процесс обучения в общеобразовательной школе, создание специальных условий среды. При этом создание инклюзивной образовательной среды предполагает личностное развитие, принятие, создание психологического комфорта и безопасного окружения. Обществу необходимо быть готовым принять любого другого человека не только ради показательного исполнения законодательных актов, а для содействия и развития интересов самого общества, уважения личности и самостоятельности всех людей без исключения.

Рассмотрим особенности осуществления индивидуального подхода к обучению альтернативных детей в США и России. Американские ученые (М. Фрэнд, У. Бурсэк) подчеркивают следующие неотъемлемые требования к данному подходу [8]. Во-первых,

учитель разрабатывает индивидуальную программу для каждого ребенка в тесном сотрудничестве со специалистами, другими учителями, членами школьного коллектива, представителями местной общины и родителями ребенка. Данной работе предшествует комплексная психолого-педагогическая диагностика возможностей ребенка с целью выявления его сильных сторон и оценка внешней среды на предмет ее соответствия особенностям ученика, так как грамотно составленная программа является важным условием успешного обучения ребенка.

Первостепенная роль индивидуальной программы для каждого ребенка единогласно подчеркивается как американскими (М. Фрэнд, У. Бурсэк), так и российскими (В.А. Боговарова, С.Е. Матвеева) учеными [8; 9]. Следует отметить различие подходов к ее разработке специалистами двух стран. В США – это продукт коллективного труда специалистов, школы и семьи. В России это бремя возложено на учителя и школьного психолога, что ограничивает возможности данной программы, так как в отрыве от внешней поддержки сложно предусмотреть все условия для формирования соответствующей среды обучения. Данная изоляция российского учителя, в классе которого оказался альтернативный ребенок, является существенным препятствием в реализации индивидуального подхода в обучении этой категории детей. Безусловно, учителю не запрещено обращаться за помощью к нужным специалистам (логопедам, дефектологам и др.) на этапе утверждения индивидуальной программы, но в повседневной деятельности он остается без постоянной поддержки коллег, что разобщает работу учительского коллектива, не позволяет обмениваться опытом и в итоге сводится к интеграции альтернативного ребенка, т.е. физическому пребыванию в школе, а не к инклюзии, требующей трансформации работы всей школы. По мнению американских исследователей (И. Эванс), физическое присутствие альтернативного ребенка в классе не повлечет за собой его инклюзию в жизнь класса и школы без участия со стороны традиционных детей, которых также необходимо обучать этому взаимодействию [10].

Постмодернистские идеи о равноправии всех людей на получение образования независимо от идентичности и о позитивном отношении к любой форме альтернативности детей в равной степени разделяются отечественными и американскими учеными. Альтернативность ребенка признается его человеческой особенностью, требующей индивидуального подхода, а не барьером, препятствующим обучению или общению с окружающими. Но при этом альтернативный ребенок воспринимается по-разному окружающими в России и США, в том числе учителем и родителями. В нашей стране альтернативный ребенок по-прежнему стереотипирован как пассивный объект пожизненной заботы окружающих, в то время как в США инклюзивное обучение характеризуется как

освобождающее ребенка от самоугнетения и неуверенности в себе, оно нацелено на развитие его максимальной самостоятельности, способности принимать участие в жизни общества.

Исследователи России и США единогласно подчеркивают важную роль семейного окружения в жизни альтернативного ребенка [9; 11]. Ученые обеих стран считают, что успешное вхождение ребенка в инклюзивную учебную среду должно начинаться с семейного общения, посредством которого начинают формироваться первые социальные навыки у ребенка. Школьный учитель выступает посредником между классным коллективом и семьей ребенка, поэтому учителю необходима своевременная достоверная информация о состоянии здоровья ребенка, о любых изменениях в поведении ученика, т.е. любые детали, которые помогут скорректировать индивидуальную программу обучения альтернативного ребенка.

Сравнение взглядов российских и американских ученых относительно семейного участия в воспитании альтернативного ребенка позволило выявить некоторые отличия в подходах ученых. Ученые США считают, что в жизни ребенка должны участвовать не только родители, но и люди из ближайшего окружения семьи (другие родственники, живущие на доступном расстоянии, соседи, друзья семьи и др.). Такое расширение круга общения ребенка требует подготовленности участников этого взаимодействия. Для этого в американских школах введена должность учителя-посредника или ассистента, который помогает учителю-предметнику поддерживать постоянную связь с семьей ребенка. Функции учителя-посредника включают определение круга участников учебно-воспитательного процесса ребенка, повышение их мотивации в оказании помощи родителям ребенка, обучение общению с ребенком (в зависимости от степени его альтернативности); поиск и объединение семей, которые имеют общие трудности в воспитании альтернативных детей, для обмена опытом и взаимной поддержки; установление контактов с необходимыми учреждениями в местной общине для оказания помощи семье ребенка (больницы, службы быта и др.). Благодаря усилиям учителей-посредников в США появилась новая форма работы с семьей - участие родителей-волонтеров. Это могут быть родители, имеющие как альтернативного, так и традиционного ребенка, которые изъявляют желание оказать любую поддержку нуждающейся в ней семье. Учитель-посредник координирует эту форму работы.

Данная практика привлечения к работе с семьей учителей-посредников и родителей-волонтеров обладает большим педагогическим потенциалом, так как помогает выявить семейные трудности и найти совместные усилия для их решения, чтобы стабилизировать атмосферу в семье и обеспечить ребенку здоровый климат для развития. Безусловно, школьный учитель не в состоянии охватить такой масштаб работы, поэтому зарубежный опыт в данном аспекте заслуживает пристального внимания.

Выводы. Сравнительный анализ работ американских и отечественных ученых по рассматриваемой проблеме позволяет сделать общие выводы. Эпоха постмодерна создала благоприятные условия для обращения к проблеме обучения альтернативных граждан, так как постмодернисты выдвигали идеи о поликультурной природе человека, уникальности каждого ребенка с его природными особенностями, которые не должны препятствовать обучению, воспитанию и общению с окружающими. Таким образом, инклюзивное образование было признано ведущей формой обучения и воспитания альтернативных граждан в США и России. Исторические этапы становления данной формы обучения имеют свои особенности в этих странах. В США она развивалась под влиянием политики поликультурного образования, эволюционируя от сегрегированной и интегрированной форм обучения к инклюзивной. В России основными предпосылками становления инклюзивного образования послужили мировые нормативно-правовые документы и законодательные акты о правах человека. Ведущим подходом в обучении альтернативных детей в США и России является индивидуальный подход, имеющий общие и особенные способы реализации в этих странах. К общим характеристикам данного подхода следует отнести необходимость составления индивидуального образовательного маршрута для каждого альтернативного ребенка; отношение к альтернативности ребенка как к особенности, а не к препятствию в обучении; важность активного участия семьи в обучении и воспитании ребенка в тесном сотрудничестве с учителем. Отличительными особенностями работы американских и российских ученых являются подходы к разработке индивидуальной программы обучения. В США – это результат коллективной работы специалистов, учителя и семьи ребенка, в России – это забота учителя и школьного психолога, что ограничивает возможности индивидуального плана, придает ему фрагментарный характер. Восприятие альтернативного ребенка окружающими также различается в США и России. В России дети этой категории воспринимаются как люди, требующие постоянной пожизненной помощи и опеки, в то время как в США цель инклюзивного образования является более перспективной – воспитать ребенка максимально активным участником жизни общества, опираясь на его сильные стороны. Организация работы с семьей также имеет свои особенности в США и России. В США круг участников семейного взаимодействия является более широким, включая родителей, родственников, соседей и друзей семьи, с которыми, в свою очередь, проводится постоянная работа с помощью учителей-посредников и родителей-волонтеров, являющихся главными помощниками учителя. В России учитель вынужден ограничиваться помощью родителей ребенка и школьного психолога, что не позволяет максимально использовать воспитательный потенциал семейного окружения. В целом для западных концепций инклюзивного обучения характерна более детализированная трансформация среды, в

которую интегрирован альтернативный ребенок для того, чтобы помочь ему адаптироваться и приобрести максимальную самостоятельность и уверенность в своих силах.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ (тема «Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России», № 19-013-00815).

Список литературы

1. Бокова Т.Н. Альтернативные школы в США как постмодернистский дидактический проект: монография. М.: ИЭТ, 2017. 192 с.
2. Дмитриев Г.Д. Модернизм, постмодернизм и теория содержания школьного образования в США. [Электронный ресурс]. URL: <https://portalus.ru/modules/shkola/rus>. (дата обращения: 27.04.2019).
3. Рзаева Р.О. Постмодерн и мультикультурализм: междисциплинарный дискурс: монография. Баку: Изд-во «Елм ве тахсил», 2015. 300 с.
4. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: монография. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. 364 с.
5. Best A.M. Supporting alternative students in acquiring special educators licensure. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 2016. vol. 40. no 2. P. 17-23.
6. Burke M.D., Hagan S.L., Grossen B.V. What curriculum designs and strategies accommodate diverse learners? Teaching Exceptional Children. 2015. vol. 3. no 21. P. 34-39.
7. Кобзарь А.В., Бессарабова И.С. Основные этапы становления системы обучения школьников с альтернативным развитием в США // Известия ВГПУ. Сер. Педагогические науки. 2014. № 9 (94). С. 145-149.
8. Friend M.V., Bursack W.C. Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn & Bacon, 2015. 548 p.
9. Боговарова В.А., Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Прусс Н.М. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы международной научно-практической конференции ЮНЕСКО (Казань, 15-17 мая 2014 г.): материалы в 3 ч. Ч. III. Казань: НОУ ВПО «Университет управления «ТИСБИ», 2014. С. 29-32.
10. Evans I.M. Peer interactions and social acceptance of children with disabilities in inclusive school. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 2018. vol. 4. no 9. P. 314-319.
11. Figler C.S. Families with alternative children. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 2017. vol. 2. no 13. P. 14-19.