

# Специальная педагогика

## Раздел 1. История специальной педагогики



### **ЛЕКЦИЯ №8. ЗАРУБЕЖНАЯ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ ХХВ.**

Для развития педагогики и специальной педагогики во второй половине XX в. сложились благоприятные возможности, обусловленные новым гуманизмом развивающегося постиндустриального общества, обеспечившим рост демократических тенденций в мире. Со второй половины XX в., общественность и государственные структуры многих развитых стран постепенно приходят к признанию равенства всех людей вне зависимости от состояния их здоровья, наличия ограничений жизнедеятельности, что обуславливает широкую гуманизацию общества и системы образования, приводит к социальной и образовательной интеграции людей с теми или иными нарушениями.

Внедрению в мировую систему образования интеграционных идей содействовало последовательное развитие в зарубежной педагогике интерактивного подхода. В своем становлении и утверждении интерактивный подход последовательно прошел несколько этапов — социально-детерминистский, персоналистский и социально-феноменологический. Социально-детерминистский, или социальный, подход, благодаря которому произошла замена медицинской парадигмы на социально ориентированную, в специальной педагогике возник в 1970-х гг.

Постепенно он разрушил устоявшиеся взгляды на необходимость изолированно, в «щадящем пространстве» специальной школы, обучать и воспитывать ребенка с нарушениями в развитии, а специальной педагогике — дистанцироваться от общей педагогики. Изоляция и определенная отстраненность от ребенка с ограниченными возможностями, заданные социальной и образовательной политикой многих предшествующих десятилетий, воспроизводились в различных ситуациях социальной и образовательной действительности.

Традиционный дефектоориентированный подход к ребенку с ограниченными возможностями, не учитывающий роли социальной среды, социальных ожиданий и социальных влияний в возникновении у ребенка вторичных нарушений, теперь подвергся критике.

Происходит переход от индивидуально-ориентированной (медицинской) модели специальной педагогической помощи, предусматривающей в первую очередь коррекционное воздействие на индивида, к помощи, социально ориентированной, в которой коррекции подвергается также и само неблагоприятное для развития ребенка социальное окружение как микросоциальное — семья, близкие взрослые, так и макросоциальное — система социальных институтов.

В этих условиях важной задачей становится формирование социального окружения, его воспитание, т.е. изменение взглядов и отношения окружающих к ребенку с ограниченными возможностями.

Широкое распространение получила социологическая теория Э. Гоффмана (1963, 1967) о **стигме (стигма — клеймо, пятно)** и стигматизации индивида в случае наличия у него деформаций физического или психического характера. Ее обладатель воспринимается обществом как **«нежелательный другой»**, как безусловный объект дискриминации.

Персоналистский подход, возникший в немецкой философии, психологии, социологии в конце прошедшего столетия, связан с именами американских ученых, разработчиков экзистенциальной, или гуманистической, психологии — А. Маслоу, Р. Мэя, Г.Оллпорта, К. Роджерса, американского философа У.Джемса, предложившего поуровневое рассмотрение структуры личности (четыре «Я» — материальное, социальное, духовное и чистое) и понятие «личностной идентичности», получившее значительное распространение и рассматриваемое впоследствии в комплексе с понятием «социальной идентичности».

При изучении проблем нарушенного развития **персоналистский** подход предполагает рассмотрение человека с ограниченными возможностями в качестве автономной саморегулирующейся системы, находящейся в динамическом равновесном взаимодействии с окружающим миром и самостоятельно определяющей характер процессов, которые в ней могут происходить под влиянием социальных воздействий. Такой подход сам по себе подвергает сомнению идею жесткой обусловленности психических процессов влияниями внешнего материального мира.

В саморазвитии человека как автономной системы важное значение приобретает заложенная в самой его природе потребность в самореализации. При этом самореализация не детерминирована целиком и полностью извне, о чем свидетельствуют современные биологические исследования. Автономная, саморегулирующаяся и самонастраивающаяся система «человек» сама выбирает, какие внешние воздействия отвечают ее внутренним побуждениям, потребностям, задачам развития и самореализации, и действует соответственно этому выбору (Матурана Г.Р., Варела Ф.Дж., 1987).

Наряду с социальными и индивидуально-биологическими факторами каждый человек обладает еще «третьим фактором» — **идентичностью** (личностной и социальной), которая во многом предопределяет тенденции и особенности его развития. Это относится и к процессу развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности (Краппман Л., 1969), у которого выстраивание его «Я» связано с нарушением баланса между **личностной** и **социальной** идентичностью.

Именно поэтому большое значение приобретает такое воспитание этого ребенка, при котором у него постепенно могли бы сформироваться адекватная идентификация, активная жизненная позиция, направленная на нахождение своего места в обществе, умение противостоять стигматизирующим влияниям извне, стремление к его признанию обществом и самоуважение.

Социально-феноменологический этап интерактивного подхода связан с усилением гуманитарной составляющей в педагогических исследованиях, на методологию и методы которых оказали значительное влияние феноменологическое направление в философии (М.Гуссерль, М.Шелер, М.Хайдеггер), идеи немецкого философа и педагога В.Дильтея, развитые затем Г. Нолем, Э. Шпрангером, Т. Литтом, Э. Венигером, К. Молленхауэром, О. Болльновом.

**Феноменологическая педагогика**, (1950 —60-е гг.), исследует педагогическую действительность в рамках таких понятий, как «педагогическое пространство», «педагогическое поле», «педагогическая ситуация», «педагогическое отношение», «педагогическая атмосфера» и т. п. В центре внимания находится педагогическое явление, объектом которого служит не изолированная личность ученика, принимающая педагогическое воздействие педагога, а саморазвивающаяся личность ребенка, переживающего в данном временном, пространственном и языковом контексте процесс внутриличностного и межличностного становления и находящегося в диалогических отношениях (отношения «Я — Ты») с близким ему взрослыми.

Зарубежная специальная педагогика, опираясь на социально-феноменологический подход, разработанный в общей педагогике, в 1960 —90-х гг. пересматривает свои теоретико-методологические позиции, которые затем ложатся в основу формирования новых подходов в практике педагогической помощи детям с проблемами в развитии (Антор Г., 1988; Молленхауэр К., 1974; и др.). Контекст «ситуации» воспитания и развития ребенка с ограниченными возможностями рассматривается зарубежными учеными-дефектологами в свете категорий феноменологической педагогики.

К. Молленхауэр (1974) подчеркивал, что воспитание — это процесс межличностных отношений ребенка с ограниченными возможностями и его педагога, воспитателя; это — обращение к «деятельностным намерениям» всех взаимодействующих в данном пространстве; это — обязательно диалог, а не одностороннее коррекционное воздействие со стороны педагога. Ребенок здесь выступает как равноправный субъект процесса коммуникации.

Для понимания философии **интеграции** важным является видение педагогической ситуации американским ученым Э. Гоффманом, считающим, что термин «ситуация» обозначает все пространственное окружение, которое делает каждого вступающего в него человека членом сообщества, уже имеющегося или возникающего. При этом Гоффман рассматривает «ситуацию» и «интерактивное взаимодействие» как взаимодополняющие понятия.

Широкое распространение в зарубежной специальной педагогике получило феноменологическое понятие «жизненный мир» (Г. Антор, К. Молленхауэр, О. Шпек и др.). **Жизненный мир** становится педагогическим пространством, когда в нем присутствует деятельность, или деятельностные намерения всех взаимодействующих сторон. Такое понимание воспитательного пространства позволяет учитывать ситуацию саморазвития ребенка с ограниченными возможностями, его интересы и потребности в самореализации, которые формируются в социальной среде и под ее влиянием.

В 1980-х гг. во многих европейских странах и в США ширится **экологическое движение** как ответная реакция на недостатки индустриального общества позднего модернизма (увеличение дистанции между бедностью и богатством, отсутствие равных стартовых возможностей для детей, экологический кризис, селективность школы и социальных институтов и др.). В педагогике появляется **экологическая парадигма**. В этой парадигме важная роль отводится социальному окружению ребенка, которое представляет собой не просто сумму различных факторов, а их системное объединение.

Применительно к специальной педагогике **экологический подход** означает, что вся педагогическая деятельность служит тому, чтобы ребенок с нарушениями развития, несмотря на имеющиеся у него ограничения чувствовал себя в своем жизненном пространстве комфортно. Именно поэтому специальная педагогическая помощь такому ребенку должна быть направлена на его включение в систему изменяющихся социальных многоуровневых и комплексных взаимосвязей.

В развитие и распространение в специальной педагогике экологосистемной и эколого-феноменологической ориентации значительный вклад внес известный американский психолог и деятель в сфере образования У. Бронфенбреннер. Его работа «Экология человеческого развития» вводит в психологию системное представление о социальном контексте жизни детей, понимаемом как совокупность различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (микросистемы, мезосистемы, экзосистемы и макросистемы).

Экологическая теория Бронфенбреннера базируется на социологической структурно-системной теории американского ученого Т. Парсонса, на психологической теории поля, жизненного пространства К.Левина, на модели «поведенческого сеттинга» Р. Баркера и Р. Райта и теории деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым. В контексте этой теории проблемы детей с нарушениями развития следует рассматривать не изолированно как таковые, а комплексно, на основе системного подхода как видения ребенка в структуре сложной системной организации человеческого бытия. Особое значение при этом придается преобразованию системы ценностей, взаимосвязанной с технологическими и экономическими факторами.

Экологические проблемы нарушенного развития напрямую выходят на идею и принципы **интеграции**. Интеграция воссоздает нарушенную экологию ребенка с ограниченными возможностями, восстанавливая или создавая заново целостные жизненные взаимосвязи, являющиеся частью его жизненного мира. В этом контексте изменяются и задачи специальной педагогики. Ориентация на нарушенное развитие и исследование возможностей педагогического содействия при конкретном нарушении сменяется парадигмой **«жизненной автономности»**.

В ней дефект, нарушение занимает вторичное место (Рюггебер А., 1985; Сандер А., 1985) и рассматривается как фактор, ограничивающий автономию.

Задачей специальной педагогики становится поиск путей обеспечения человеку с ограниченными возможностями условий для ведения максимально самостоятельной (автономной) и независимой жизни.

Интеграционные процессы возникли прежде всего в экономически благополучных, социально и политически стабильных государствах мира. При этом почти каждая страна или группа стран шли к интеграции своим путем, отличающимся от других. Так, принятие Соединенными Штатами законов об интеграции, предусматривавших «минимально ограничивающую альтернативу» для всех детей с отклонениями в развитии, — это закономерный итог длительной борьбы демократических слоев общества сначала против расовой сегрегации (за равноправие «черной Америки»), которая десятилетия была социальным бичом этой страны, за расовую интеграцию в социальной жизни и в системе образования.

Дальнейшее развитие демократических тенденций закономерным путем привело к переносу идей расовой интеграции на проблемы людей с отклонениями в развитии, к борьбе родителей за равные права для своих детей с ограниченными возможностями и постепенному движению к законодательному оформлению тех процессов и тенденций, которые вызревали и развивались в американском обществе в течение ряда лет.

Свой путь прошли Скандинавские страны, которые по праву можно назвать «колыбелью интеграции». Так, в Дании уже в конце 50-х гг. прошедшего столетия постоянно действующая комиссия двух министерств — образования и социальных проблем — изучала состояние и деятельность образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии. На основании заключения этой комиссии («Зеленая экспертиза», 1961 г.) школам была рекомендована возможность обучения детей с ограничениями жизнедеятельности вместе с остальными, обычными учениками.

Речь шла в первую очередь о детях с сохранным интеллектом и такими нарушениями, которые не создавали непреодолимых препятствий для совместного обучения. При этом указанная рекомендация была именно рекомендацией, а не требованием или распоряжением об изменении деятельности датской народной (общеобразовательной) школы или о необходимости детям с отклонениями в развитии посещать массовую школу. В каждом конкретном случае решение принималось индивидуально, в соответствии с интересами ребенка.

Подобная практика сохраняется в Скандинавских странах до настоящего времени. С 1961 по 1980 г. в Дании и других Скандинавских странах была проведена огромная работа по осмыслению и освоению педагогами, родителями и вообще всем населением интеграционных процессов. Следует подчеркнуть, что интеграционное движение в Скандинавских странах стало результатом множества отдельных инициатив, нигде и никем не регламентированных сверху. И здесь, как и в США, интеграция росла как бы снизу, иницируемая и поддерживаемая социал-демократическим движением, позитивным общественным и экономическим развитием, адекватной социальной политикой.

И лишь тогда, когда страна в целом освоила (практически и духовно) феномен интеграции, для чего потребовалось более 15 лет, он стал узаконенной реальностью — последовал Закон о реформе образования (1 января 1980 г.), предусматривающий введение принципа нормализации в отношениях с людьми с ограниченными возможностями.

Своеобразием отличалась история интеграционных процессов и в Италии — в виде движения «Демократическая психиатрия», которое на рубеже 1960 —70-х гг. возглавил священник Ф. Базагля.

Целью этого движения было достижение прогрессивных изменений в психиатрических лечебных учреждениях, упразднение социального обособления и изоляции социально неопасных людей с нарушенной психикой, по сути дела являвшихся узниками психиатрических больниц. Лидеры этого движения считали, что в возникновении психических отклонений виноваты общество и школа с ее непомерной нагрузкой и ориентацией на достижение успеха в образовании. Социум и его институты должны измениться, чтобы не провоцировать и не усугублять нарушения психики у человека.

Начавшаяся в 1962 г. реформа школьного образования затем, под влиянием общественного движения, вылилась в процесс интеграционного реформирования всей системы образования (Закон № 118, 1971 г.). Как показывает анализ истории возникновения и развития интеграционных тенденций в образовании, для успешного протекания этих процессов необходим ряд условий:

- ❑ Демократическое устройство общества.
- ❑ Материальная обеспеченность интеграционных процессов и преобразований.
- ❑ Ненасильственный, естественный характер их протекания.
- ❑ Распространение интеграционных процессов снизу вверх: от освоения и отработки в условиях социальной и педагогической практики к принятию соответствующих законодательных решений, а не наоборот.
- ❑ Готовность общества и его социальных институтов к принятию интеграционной действительности (социальной и образовательной).

Дальнейшее развитие интеграционных процессов, возникших в начале 60-х гг. XX в. под влиянием новых тенденций в психологии, психиатрии, социологии и других научных областях и ставших прогрессивной идеей мирового общественного сознания, уже в начале 1990-х гг. было закреплено и существенно продвинуто вперед решениями Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, проходившей в Саламанке (Испания, 1994 г.).

Саламанкская декларация сформулировала требования нового времени, эпохи постиндустриального общества, к педагогике, которая должна перестроиться в соответствии с изменениями, происходящими в культуре и сознании людей: «...школы должны принимать всех детей, несмотря на их физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности. Образование лиц с особыми потребностями включает в себя подтвердившие свою действенность принципы здоровой педагогики, от применения которых выигрывают все дети.

Оно предполагает, что различия между людьми являются нормальным явлением, что обучение следует соответствующим образом адаптировать к потребностям детей, а не подгонять детей к заранее устоявшимся предположениям относительно организации и характера учебного процесса. Педагогика, нацеленная на удовлетворение потребностей детей, выгодна для всех учащихся и, следовательно, для всего общества в целом»

В тесной взаимосвязи с идеей интеграции (или инклюзивного образования) во второй половине XX в. развивалась идея комплексной (медико-социально-педагогической и психологической) помощи детям раннего возраста, имеющим нарушения развития, и их семьям. Сущность единства и взаимосвязи этих двух ведущих образовательных идей состоит в том, что успешная интеграция ребенка с ограниченными возможностями напрямую связана со своевременностью и комплексным характером оказанной ему в раннем детстве педагогической помощи.

Ранняя комплексная помощь — это своеобразный входной билет в интеграционное пространство социума и образовательной среды, залог успешной социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

Данный период развития зарубежной специальной педагогики (конец XX в.) характеризуется значительным спектром научных исследований, направленных на решение практических задач в рамках указанных важнейших проблем — ранней помощи детям и интегрированного (включающего, инклюзивного) образования людей с ограниченными возможностями. Развитие гуманистических тенденций в послевоенном мире, новые идеи философии образования, социально-психологическое и социально-педагогическое осмысление всей предшествующей практики специального образования во многих странах Западной Европы и в США повлекли за собой его реформирование на общегосударственном уровне.

В принимаемых законодательных актах государство гарантировало всем категориям детей с ограниченными возможностями жизнедеятельности получение бесплатного специального образования; разрабатывались и внедрялись в практику массового образования интеграционные модели («альтернативное размещение»), совершенствовалась подготовка педагогических кадров, ориентированная на решение всех названных задач. Повсеместно в разных формах развивалась сеть ранней комплексной помощи детям, имеющим ограниченные возможности, и их родителям.