

**Создание полисубъектной общности
как психологическое условие личностного
и профессионального развития педагогов
и учащихся в инклюзивном
образовательном процессе**

Development of a polysubjective community
as a psychological condition of personal and professional
development of teachers and students
in the inclusive educational process

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме развития инклюзивного процесса в образовании. Утверждается, что одним из основополагающих условий инклюзивного образования и основным фактором его успешной реализации является создание полисубъектной общности «педагог-учащийся». Рассматриваются положения системного личностно-развивающего подхода к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды, в котором акцентируется внимание не только на развитии учащихся с ОВЗ, но и на личностном и профессиональном развитии педагогов инклюзивного образования.

Ключевые слова: методология инклюзивного образования, системный личностно-развивающий подход, базовые принципы, инклюзивный процесс, особые образовательные потребности, полисубъектная общность, новая практика подготовки педагогов инклюзивного образования

Abstract: The article is devoted to the actual problem of the development of an inclusive process in education. It is argued that one of the fundamental conditions for inclusive education and the main factor for its successful implementation is the creation of a multi-entity “teacher-student” community. The author considers the provisions of the systemic personal developmental approach to the interaction of subjects of an inclusive educational environment, in which attention is focused not only on the development of students with disabilities, but also on the personal and professional development of teachers of inclusive education.

Keywords: *methodology of inclusive education, systemic personal developmental approach, basic principles, inclusive process, special educational needs, polysubject community, new practice of preparing teachers of inclusive education*

Все страны, развивающие инклюзию в образовании, обращаются не только к практике интеграции человека в социум, но и к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания.

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие эффективности в системе образования и предлагает альтернативное понимание развития ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума [Nirje, 1969; Goffman, 1963]. Другой подход направлен на построение пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе [Renzaglia, Karvonen, Drasgow, Stoxen, Whitworth, 2002, 2003]. На наш взгляд, продуктивным было бы соединение зарубежных и отечественных разработок [Назарова, 2010; Сунцова, 2014 и др.] в области образования и развития детей с особыми потребностями.

В методологическом аспекте проблема инклюзивного образования определяется наличием противоречий между высоким уровнем разработанности методологии развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях и отсутствием методологии психолого-педагогического включения этих детей в систему общего образования, в практику массовых образовательных учреждений. Методология развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании недостаточна для обеспечения процесса включения таких детей в условия обычной школы и требует научной разработки. В технологическом аспекте основным противоречием является «разрыв» между направленностью инклюзивной практики на индивидуализацию образовательного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и

создание стандартных условий обучения. Безусловно, основные проблемы инклюзивного образования лежат в поле исследований разных научных дисциплин: психологии, педагогики, философии, социологии, культурологии и др. Отсюда и разнообразие теоретико-методологических подходов к их разрешению. Каждый подход освещает определенный аспект, позволяет отразить емкость и метапредметность исследуемых объектов и может выступать в качестве методологического фундамента инклюзивного образования. Объектом нашего научного анализа является методология создания полисубъектной общности «педагог-учащийся» как психологического условия процесса инклюзивного образования, основного фактора его успешности.

Поскольку становление самого инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, результатом решения которой должно стать создание процесса образования как инклюзивного, то исходными для разработки методологических основ процесса инклюзии являются методологические средства системного личностно-развивающего подхода.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ жизнедеятельности человека [Митина, 2016, 2018] вытекает из системы философско-психологических воззрений на фундаментальные представления о жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. Разработка системного подхода в методологии инклюзии позволит учесть современные социокультурные факторы и тенденции, которые лежат в основе идеи инклюзии, осуществить рефлексию современной инклюзивной образовательной практики, создать культурный фундамент для интеграции различных подходов и осуществления инновационной деятельности по созданию условий для образования и развития детей с особыми образовательными потребностями. Решение задачи создания методологических основ инклюзивного образования как обеспечивающего оптимальные условия развития для всех субъектов образовательного процесса осуществляется в опоре на идеи отечественной психологической науки. В русле этого подхода

используются идеи культурно-исторической детерминации развития психики (Л.С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. Идея субъектной детерминации жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). Идея деятельностной детерминации (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. Идея системной детерминации (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, В.Д. Шадриков и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

В качестве основополагающих положений, нуждающихся в дальнейшей методологической разработке, выступает принцип развития и укрепления субъектности ребенка, получивший операциональную разработку с позиций культурно-исторической психологии. Главной методологической ценностью идей культурно-исторической теории для осмысления инклюзивных ценностей в образовании можно считать идею компенсации органического недостатка, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. Л.С. Выготский писал, что личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни. Важной в контексте инклюзивного образования является идея Л.С. Выготского о том, что ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления. Таким стимулом для «особого» ребенка может быть общение со сверстниками, участие в сообществе, что хорошо согласуется с принципами инклюзивного образования. Л. С. Выготский полагал, что глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций. Поэтому, заключает он, чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в

особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми. Этот методологический наказ лежит в основе инклюзии, технологий ее реализации и сопровождения. Остается задачей, как это коллективное сотрудничество реализовать в образовательной практике. Как спроектировать образовательную среду, направленную на максимальное раскрытие возможностей и максимальную реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста. Как организовать такое сотрудничество с ребенком, которое было бы направлено на его самопознание, а также на поиск возможностей и способов самоуправления внутренним миром и системой отношений.

Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров. В идеале это должна быть команда профессионалов, состоящая из педагога, психолога, тьютора, дефектолога, логопеда, медицинского и социального работников.

Для работы в условиях инклюзивного обучения педагогические коллективы общеобразовательных учреждений должны быть подготовлены соответствующим образом, обладать необходимыми знаниями в области специальной педагогики, умениями использовать различные методы коррекционного воздействия в работе школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Особую значимость приобретает изменение психологических и ценностных ориентаций педагогов. Проблема профессиональной, психологической и методической неготовности учителей общеобразовательных школ к работе в условиях инклюзии стоит очень остро.

Важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход.

В модели образовательной среды, разрабатываемой нами [Митина, 2016, 2018], необходимым условием развития личности учащегося является создание особой формы взаимодействия между субъектами образования (учитель-ученик, преподаватель-студент и др.) – полисубъектной общности, способствующей их совместному, одновременному, непрерывному личностному и профессиональному развитию.

Такое взаимодействие возможно в инновационной образовательной среде с применением современной психодидактики как интеграции психологических, дидактических, методических и других средств, среди которых особое место принадлежит сообществу педагогов инклюзивного образования: учителей, преподавателей, педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, логопедов и др. И здесь речь может идти не только о системе «учитель-ученик», но и о системе «педагоги-ученик», для формирования которой необходима новая практика подготовки педагогов, принципиально отличающаяся от традиционной по ряду параметров.

Разрабатываемая нами новая практика подготовки будущих педагогов основана на положениях системного личностно-развивающего подхода. Данный подход качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности педагога и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития преподавателей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития педагога и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда педагога позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из

указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя педагогом. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения – система, направленная на развитие» в отношении себя и других, – «система содействия – система противодействия». В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других, «система приобщения – система разобщения». В отношении собственной личности педагог может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития педагога заключается в следующем:

- раскрытие структурных особенностей каждого пространства профессионального труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;
- выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обуславливающих в совокупности эффективность целостной системы;
- выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т. е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;
- выявление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития педагога, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации;
- определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обеспечивающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциальности, в виде рефлексивного ресурса самосознания личности, обуславливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований — интегральных личностных характеристик, посредством которых педагог творит себя.

Новая практика подготовки педагогов инклюзивного образования направлена на преодоление проблем традиционного высшего образования с сохранением лучших традиций. С этой целью мы предлагаем провести преобразования на содержательно-целевом уровне, межличностном (взаимодействие преподаватель и студент), индивидуально-личностном, организационно-технологическом.

Традиционный подход (знаниевый)

Цели. Усвоение предметно-дисциплинарных знаний, формирование педагогических умений и навыков.

Содержание. Теоретические, абстрактные предметно-ориентированные знания. Обращенность содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, определенное в знаковых системах «основ наук», лишаящее студента возможности столкновения с неизвестным, проблемной ситуацией, активизирующей мышление. Обучение предстает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, обуславливающего «мозаичность» картины мира. Педагогическая сверхзадача – развитие учащегося как субъекта деятельности, формирование у него умений и навыков, отвечающих требованиям определенного общества.

Способы деятельности. Учебно-воспитательный процесс строится на взаимосвязи двух автономных деятельностей: обучающей (преподавателя) и учебной (студента – познающего индивида, объекта управления, исполнителя планов преподавателя, за которым в обучении закреплена позиция ведомого).

Дидактические средства направлены на обучение как социально организованный и заданный норматив восприятия картины мира в научных понятиях, которые «отстоялись» в общественно-историческом опыте и потому существуют объективно, независимо от учащегося и представлены в традиционном учебнике. С педагогической точки зрения обучение – это система воздействий, направленных на внедрение в сознание обучающегося нормативных образцов познания и поведения.

Позиции, функции, стиль руководства преподавателя. Преподаватель – транслятор знаний. Преобладает информационно-

контролирующая функция. Стиль – авторитарно-директивный, репрессивный; инициатива студентов чаще подавляется, чем поощряется.

Мотивационно-смысловые установки преподавателя. Закрытость преподавателя. Авторитарно-репрессивные, репродуктивно-консервативные установки. Основной упор – на преподнесение студентам «правильной» информации. Ориентация на передачу будущим педагогам готовых способов действия через алгоритм, схему, образец. Игнорирование личного опыта студентов.

Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Основная модель взаимодействия: «преподаватель – студенты». Преобладают подражание, имитация, следование образцам. Отмечается однообразие межличностных взаимодействий. В результате происходит неизбежное усиление отчужденности между преподавателем и студентом.

Характер организации деятельности будущих учителей. Традиционные академические формы организации занятий (лекции, семинары) и объяснительно-иллюстративные методы обучения. Заданные преподавателем цели и планы определяют исполнительный стиль индивидуальной учебной деятельности студентов. Владение операционно-технической стороной профессиональной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Студентам предлагаются репродуктивные задания, имеющие, как правило, одно правильное решение. Преобладают действия по образцу, упражнения в заданных способах решения, что не стимулирует самостоятельность смысло- и целеобразования.

Особенности вхождения будущих педагогов в профессиональную деятельность. Ориентация на модель адаптивного функционирования, основанную на умении будущего специалиста «вписаться» в окружающую действительность.

Инновационный подход (системный личностно-развивающий)

Цель связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. Переход от цели обучения в виде знаний-умений-навыков (в их классическом понимании) к личностным характеристикам будущего профессионала (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), которые во все большей мере выступают в роли

непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога, ценностного отношения к личности ученика.

Содержание. Комплекс психолого-педагогических дисциплин ориентирует студента как субъекта учения на будущее содержание профессиональной практической деятельности и всей культуры как средства интеллектуального и духовного обогащения и создания целостной картины мира. В качестве объекта педагогической деятельности рассматривается полисубъектная со-бытийная общность как пространство жизнедеятельности учащегося и педагога. Педагогическая сверхзадача заключается в развитии учащегося как личности.

Способы деятельности. Целостная образовательная среда, где освоение педагогической деятельности осуществляется в учебно-профессиональной общности. Будущие педагоги выступают как активные, развивающиеся субъекты учения, сотрудничающие с преподавателем.

Психодидактические средства направлены на учение как сложноорганизованный процесс переработки, переосмысления и усвоения учащимся собственного опыта, изменение его под воздействием обучения, создание учащимся представлений об окружающей действительности путем формирования личностно-значимого образа мира, построение индивидуальных моделей познания и поведения.

Позиции, функции, стиль руководства преподавателя. Личностно-ориентированная позиция преподавателя – тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта. Преобладают организационная, проектировочная, стимулирующая функции, функции открытия проблемности и смыслов профессиональной деятельности, создания условий самоопределения будущих педагогов. Стиль – демократический, поощряющий.

Мотивационно-смысловые установки преподавателя. Открытость личности преподавателя. Установки на сотрудничество, совместную деятельность, психолого-педагогическую поддержку, методическое соавторство. Основной упор на то, чтобы научить будущих педагогов быть открытыми всему новому. Ориентация на передачу принципов действия через проектирование образовательных ситуаций и организацию взаимодействия в учебно-профессиональной общности. Установка на рассмотрение личного опыта будущего педагога в

контексте обучения, анализ, преобразование и обогащение житейских знаний студента, выступающих основанием отношения к ученикам.

Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Практикуются разнообразные модели полисубъектного взаимодействия: «преподаватель – студент», «студент – студенты», «студент – преподаватель» и др. Социальной ситуацией развития личности является необходимость включения субъектов образования (студентов и преподавателей) в полисубъектную саморазвивающуюся общность, как такую форму взаимодействия, которая способна порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности. Цели и задачи разрабатываются совместно преподавателем и студентами; процесс их достижения организуется как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Рефлексивная коммуникация помогает осознать собственные смыслы, понять смыслы других, создать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований. Преподаватель выступает как носитель гуманистических профессиональных ценностей, демонстрирующий позиции педагога-профессионала.

Характер организации деятельности будущих педагогов. Используются инновационная технология профессионального развития личности, которая включает:

- четыре стадии изменения поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологии осуществляется в профессионально-ориентированных формах организации занятий и методах обучения, благодаря которым происходит «погружение» в профессию посредством организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей. Формирование смыслов и целей профессиональной деятельности предшествует освоению ее действий и операций. Ведущая роль отводится творческим, исследовательским, проектным заданиям. Задания следуют в логике возрастающей креативности, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая студентов к

целеполаганию, самоорганизации деятельности, к смене смысловых установок, рефлексии.

Особенности вхождения будущих педагогов в профессиональную деятельность. Ориентация на модель профессионального развития, в которой основной акцент делается на формирование способности «выходить» за пределы непрерывного потока повседневной практики, выявлять, осознавать, оценивать, конструктивно разрешать различные профессиональные проблемы в соответствии со своими ценностями, рассматривать любое затруднение как стимул к дальнейшему развитию.

Реализовать новую практику подготовки педагогов инклюзивного образования призваны как общие психолого-педагогические дисциплины, так и специальные дисциплины, включенные в учебные планы вузов по направлению подготовки «Педагогическое образование»: «Специфика инклюзивного обучения», «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ОВЗ», «Основы специальной педагогики и психологии» и др.

Результатом проведенного нами лонгитюдного исследования (2015-2018) является психологизация сознания субъектов высшего образования, активизация творческого потенциала студентов и преподавателей, формирование общности «преподаватель-студент» как целостного динамического психологического образования, отражающего феномен единства развития субъектов инновационной образовательной среды вуза, обеспечивающей эффективную профессиональную подготовку студентов и их дальнейшую успешную педагогическую деятельность в сложных условиях инклюзивного образования.

Таким образом одним из обязательных условий реализации инклюзивного процесса в современном образовании является создание полисубъектной общности как основы личностного и профессионального развития как педагогов, так и учащихся с особыми образовательными потребностями.

Библиография

Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л., *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании*, «Психологическая наука и образование» 2011, №1, с. 83-91.

Выготский Л.С., *Собрание сочинений в 6-ти томах*, Т. 2: *Проблемы общей психологии*, Москва 1982.

- Выготский Л.С., *Собрание сочинений в 6-ти томах*, Т. 5, *Основы дефектологии (Дефект и компенсация)*, Москва 1983.
- Михальченко К.А., *Инклюзивное образование – проблемы и пути решения*, [в:] *Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф.*, Санкт Петербург 2012, с. 77-79.
- Митина Л.М., *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*, Москва – Санкт Петербург 2018.
- Назарова Н.М., *Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения*, «Социальная педагогика» 2010, № 1, с. 83–92.
- Сунцова А.С., *О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования*, «Психологическая наука и образование» 2014, № 1, с. 26–32.
- Mitina L.M., *Improvement of psycho-pedagogical training of university students in the transition to a postindustrial society*, [in:] *Contemporary university education*, Sofia 2016, p. 24-29.
- Goffman E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York 1963.
- Nirje B., *The normalization principle and its human management implications*, [in:] *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.), Washington, DC 1969, p. 179–195.
- Renzaglia A., *Promoting a Lifetime of Inclusion*, [in:] A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow and C.C. Stoxen, *Autism and Other Developmental Disabilities*, 2003, Vol. 18, Iss. 3, p. 140–149.
- Whitworth J.W., *A Model for Inclusive Teacher Preparation*, «Electronic Journal for Inclusive Education», Vol. 1, № 2, Retrieved, October 31, 2002.