

Проблема формирования инклюзивной общности в изучении творческой деятельности¹

Шеманов А. Ю.,

доктор философских наук, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия
ajshem@mail.ru

Рассматривается проблема инклюзивной общности как основы эффективности инклюзии в области образования и значение эстетической творческой деятельности для формирования такой общности. Утверждается, что анализ социально-конструкционистского подхода к инклюзии показывает противоречивый характер понимания в его рамках инклюзивной общности. Рассматривается значение эстетической творческой деятельности для создания инклюзивной общности и ее соотношение с утилитарной предметно-практической деятельностью в контексте соотношения социальной системы и жизненного мира людей (по Ю. Хабермасу). Отталкиваясь от Мы-парадигмы, переосмысленной с учетом культурно-исторической концепции Л. С. Выготского (по V. P. Glavenu), обосновывается, что участие в эстетической (особенно театральной) деятельности открывает возможность развития субъективности учащегося и восстановления нарушенного отчуждением диалога социальной системы и локальных общностей, основанного на творческом воспроизведении символических ресурсов жизненного мира. Формулируются требования к организации творческой эстетической деятельности, основанные на таком понимании, и утверждается необходимость неформализованного преподавания искусства как в школе, так и в системе дополнительного образования детей.

Ключевые слова: инклюзия, образование, социальная модель инвалидности, социокультурная общность, эстетическая творческая деятельность, социальная система, жизненный мир, отчуждение, становление субъектности.

Шеманов А. Ю. Проблема формирования инклюзивной общности и парадигмы в изучении творческой деятельности // Психологическая наука и образование. 2014. №1. С. 17–25.

Shemanov A. Yu. Problem of the formation of an inclusive community and paradigm in the study of creativity. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014, no. 1. P. 17–25.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 14-03-00765 «Философские принципы анализа инклюзивного потенциала искусства»).

С присоединением России к Конвенции ООН о правах инвалидов и принятием нового Закона об образовании инклюзия получила легитимный статус в российской образовательной политике. Однако остается недостаточно осмысленным ряд проблем, которые порождает легитимация инклюзии. Одна из них – проблема создания социокультурной общности участников инклюзивной группы, объединенных в процессе совместного обучения или социокультурной деятельности [8, с. 41]. Однако вопрос, что собой представляет подобная общность и как возможно ее сформировать, оказывается совсем непростым.

Для осмысления этой проблемы необходимо отдать себе отчет в содержании понятий инклюзии и социокультурной общности участников инклюзивной группы. Существует мнение, что если в процессе совместного обучения оставить без внимания решение задачи формирования социокультурной общности в учебной группе, то инклюзия останется лишь благим пожеланием [8]. При этом стоит отметить, что к интерпретации этого социокультурного аспекта инклюзии в практике образования имеются различные подходы [5; 8; 16; 17] – от создания условий появления общих культурных задач в группе учащихся [8] до уважения к особенностям учащихся и ответственности за поддержание их разнообразия [17].

До того как говорить о путях создания социокультурной общности как условия инклюзии (или как условия ее успешности, эффективности), необходимо осмыслить содержание самого понятия инклюзии, поскольку оно в связи с последними изменениями в законодательстве и практике образования стало у нас нагружаться смыслом, который отличается от принятого в международной практике. Начнем с того, что если в зарубежной литературе «инклюзия» означает просто «включение» (от английского *include, inclusion*) и потому естественно употребляется в самом широком смысле, то у нас этот термин, заимствованный в рамках идеологии совместного обучения, применяется в основном в образовательном контексте и потому обозначает совместное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обуча-

ющихся без нарушений. Поэтому исходя из отечественной педагогической практики инклюзию зачастую считают просто синонимом совместного обучения учащихся, имеющих ограничения здоровья, и учащихся без таких ограничений. Однако в зарубежной литературе инклюзия как концепция политики в отношении социально Других противопоставляется более раннему проекту интеграции и является частью представления о социальной инклюзии – создания инклюзивного общества, ориентированного на обеспечение полноты участия людей, подвергающихся социальному отторжению.

Исходя из этого противопоставления при более внимательном отношении к терминам полагают, что инклюзия – это процесс совместного обучения, организованный таким образом, чтобы не учащийся должен был к нему адаптироваться, как предполагалось в концепции интеграции, но чтобы система и организация обучения подстраивалась к учащимся с различными особенностями [6]. Характерно, что за рубежом проведение реформ в направлении инклюзии, с одной стороны, наталкивается на непонимание учителями, как на практике реализовать это различие концепций, а с другой – ведет к формулировке критериев инклюзии, основанных на создании толерантной, принимающей и уважающей отличия атмосферы в учебных группах, что может при некоторых условиях вступать в противоречие с предъявляемым школам требованием высоких академических результатов [5].

Говоря об инклюзии и интеграции, важно также отдавать себе отчет, что их концепции имеют различную философскую основу. Последняя, следуя гуманистической, сложившейся еще в эпоху Просвещения традиции, исходит из приоритета личности как социальной по своей природе и потому для своего полного развития нуждающейся в приобретении к социуму. Тем самым она опирается на представление о социальном целом как условии полного развития индивида: интеграция и означает включение в социальное целое (латинское *integritas* – целое). Однако такое социальное целое, которое служит развитию каждой личности, являет собой утопиче-

ский идеал, поскольку в реальных социальных институтах личность обнаруживает себя в ситуации отчуждения, в которой ее силы используются против ее воли и ведут к ее подавлению. Это способствует формированию личности, склонной воспроизводить в своей жизни ситуацию отчуждения. Поэтому критики данной концепции не без оснований обращают внимание, что на практике она может оборачиваться не развитием личности, а ее подавлением, подгонкой под доминирующие социальные и культурные нормы, в процессе которой может формироваться скорее отчужденная личность, воспроизводящая и в отношении к себе и в отношении к другим социальные и культурные средства контроля, принуждения и власти.

Следует учитывать, что критика интеграции опирается на определенные концептуальные средства, в качестве источника которых в настоящее время выступает философия социального конструкционизма [2]. Говоря совсем коротко, можно охарактеризовать этот подход как концепцию критики культурного подавления (в понимании британской марксистской школы «культурных исследований») на основе дискурса (по М. Фуко) как символической власти (по П. Бурдьё) [9; 11]. Критика институтов образования как системы исключения во многом опирается на представление о дискурсивном производстве субъективности учащихся, осуществляемом посредством дисциплинарных практик контроля над телом обучаемого, включающих это тело в многообразные отношения подчинения и тем формирующих его значение и для самого включаемого, и для его окружения [4; 19].

В более ранней концепции интеграции в качестве основных задач называлась помощь учащимся с инвалидностью в овладении учебными предметами и социализации в коллектив сверстников без нарушений, чему служили методы коррекции их нарушений, помощь в ассимиляции в школьную среду (которая до реформ вследствие имеющихся у них нарушений была им недоступна) и т. п. В рамках же концепции инклюзии слова «*нарушение*», «*коррекция*», «*ассимиляция*» критикуются как конструкции, порожденные социальными системами и способствующие фор-

мированию стигматизированной идентичности включаемого в систему образования ребенка [14].

Подытоживая тему о содержании понятия инклюзии, следует сказать, что этот термин оправданно применять в более широком, чем образовательный, контексте не столько по той причине, что он таким образом используется в зарубежной литературе, сколько потому, что его замена на термины «включение», «социализация» и подобные будет неадекватной конкретному значению, который данный термин приобрел в процессе дискуссий о моделях включения, т. е. в его отличии от интеграции.

Завершив предварительное обсуждение понятия инклюзии, необходимо вернуться к проблеме социокультурной общности как ее фундамента. И в связи с этой задачей следует ограничить ракурс ее рассмотрения исходя из целей настоящей работы. Здесь центральной темой станет значение творческой деятельности, а именно – эстетической деятельности в области искусства, в процессе формирования социокультурной общности. Почему в данном случае следует выделить эстетическую творческую деятельность, а не, скажем, научно-теоретическую или даже функционально ориентированную предметно-практическую? В общем плане ответ довольно очевиден. Эстетическая деятельность выражает суть культуры как символического воспроизведения мира в том смысле, что всякий культурный акт включает в себе отображение реальности в символах культуры. Причем смысл эстетического объекта, с одной стороны, представлен под видом чувственно-непосредственного, синкретически не отделенного от выражающей его чувственной оболочки, а с другой – он выделен из реальности в качестве символического.

В отличие от этого в научно-теоретической творческой деятельности преобразование реальности выступает как задача ее понятийного опосредствования, теоретического моделирования в понятиях науки. В этом смысле такая творческая деятельность неизначальна для культуры: отталкиваясь от чувственно-непосредственного символического отображения реальности в культуре, данного хотя бы в естественном языке, ученый строит искус-

ственный научный язык, который делает очевидной реальность опосредствования, очевидной особую реальность смысловой стороны предметного мира (в виде систем определений, аксиом, постулатов, законов, формул, схем и т.п.).

Также необходимо отличать творческую эстетическую деятельность от чисто функционально ориентированной, или утилитарной предметно-практической деятельности. Под последней здесь будет иметься в виду конкретная практическая деятельность, направленная на удовлетворение утилитарных нужд, на создание только или преимущественно функционально полезного предметного результата (предмета мебели, одежды и любого другого) и пренебрегающая или отодвигающая на второй план коммуникативные, эстетические, экспрессивные, символические аспекты деятельности. (Разумеется, эстетические характеристики имеют значение и в производстве утилитарных предметов потребления, что заставляет производителей уделять немалое внимание их дизайну. Однако в этом случае эстетика также имеет на первом плане не символическую, а утилитарную значимость – например, побуждение человека к покупке). Такой предметный результат, несмотря на свою чувственную конкретность, носит абстрактный характер, поскольку он адресован человеку как абстрактному существу, рассматриваемому вне коммуникативных, символических связей и ценностей своего жизненного мира (в смысле Ю. Хабермаса [10]).

В отличие от такого чисто функционального предмета эстетический объект, а также и предмет обихода в традиционной культуре несут как свою неотъемлемую часть эстетические, коммуникативные, экспрессивные функции. Они обращены к целостной личности человека во всем богатстве связей его жизненного мира. Поэтому говоря о создании на основе творческой деятельности социокультурного фундамента инклюзии, мы будем рассуждать именно о потенциале эстетической деятельности, который в нашей культуре представлен преимущественно в сфере искусства, а в традиционной культуре реализовывался также и в предметно-практической

деятельности, всегда сохранявшей также символический, экспрессивно-коммуникативный характер (поэтому предметы обихода подобных культур являются типичными экспонатами многих художественных музеев).

Вопрос о том, что означает сформировать социокультурную общность как инклюзивную на основе творческой деятельности, предполагает анализ понимания такой общности в рамках идеологии инклюзии, а затем определение места творческой деятельности в практике реального социального включения.

Во второй половине XX века социальные изменения ведут к формированию общества потребления или индивидуализированного общества (З. Бауман [1]), что особенно отчетливо выявилось в 1970–1980-е гг. В такой ситуации понятие социального целого изменило свой характер: оно очевидным образом приобрело черты социальной конструкции, имеющей ту или иную функциональную направленность, но не ставящую целью отражать саму социальную реальность. В этом обществе прежние культурные различия, иерархии и ценности перестали восприниматься как выражающие культуру общества как целого, а само это целое представилось, вместе с соответствующими ему ценностями, понятиями, нормами, в качестве социального инструмента, служащего интересам некоторой социальной группы и реализации ее власти, а отнюдь не общему благу всех членов социума, как предполагала концепция интеграции.

Как отражение этой новой ситуации и возникает социальная модель инвалидности и опирающаяся на нее концепция инклюзии, отталкивающаяся от представлений, что различия нормы и патологии, нормы и девиации, способности и неспособности тоже являются лишь средствами культурного подавления одной социальной группы другой на основании присущих ей особенностей, а вовсе не следствием наличия у людей каких-либо нарушений или отсутствия у них способности осуществлять определенные виды деятельности.

С этой позиции сами понятия нарушения (*impairment*) или инвалидности/неспособности (*disability*) получили значение социальных конструктов, предназначенных для реализа-

ции власти. В таком контексте становится понятным заявляемый в работах по философии инклюзии тезис, что индивиды имеют нарушение, если они переживают физиологический или поведенческий процесс, который *социально* идентифицируется как болезненное расстройство или другое негативно оцениваемое различие, а инвалидность существует, когда люди переживают *дискриминацию* на основе переживаемых функциональных ограничений [18].

Что в таком случае может означать инклюзивная общность? Как она возможна? С позиции идеологов данного подхода она понимается как безусловное принятие Другого, невзирая на любые различия. Это понимание часто выражается в требовании дезавуирования различий как дискриминационных по своей сути: различия между людьми, ранее позволявшие подразделять их на категории (способных и неспособных, нормальных и ненормальных и т. п.), рассматриваются как социальные конструкты, служащие целям реализации власти, и в таком качестве подлежат деконструкции.

При этом понятие общности неизбежно приобретает весьма аморфные черты: с одной стороны, различия признаются, поскольку иначе не возникает проблема принятия другого, а с другой – утверждается *континуальный* характер спектра различий [14], что требует деконструкции любых четких, структурных бинарных различений, как дискриминационных и направленных на культурное подавление (oppression). Важно, что одним из аргументов против инклюзии является трудность организации в подобных условиях эффективной групповой солидарности людей с инвалидностью в защиту своих прав, а также – неизбежность переживания одиночества такими людьми в инклюзивном сообществе [15]. То есть, по сути, речь идет о проблематичности создания в рамках данного подхода социокультурной общности людей с различными особенностями.

Тем примечательнее, что попытки построения подобной общности предпринимаются как раз на основе искусства, в том числе – в рамках создания инклюзивных театральных проектов [8; 16; 20]. R. Wooster [20] выделя-

ет два подхода к эстетическому самовыражению людей с инвалидностью. В рамках «искусства инвалидности» (disability culture) искусство определяется как «творческое выражение инвалидизированными людьми того, что это такое быть инвалидизированным» (the creative expression by disabled people of what it is to be a disabled person) [20, с. 82]. Этот подход не может не оставаться в кругу оппозиций, с которыми он сражается.

В рамках другого подхода эстетическое событие строится не на тему инвалидности, а как общезначимое по своему эстетическому содержанию, т.е. как адресованное любой аудитории. По существу, говоря об общезначимости эстетического результата, автор утверждает единство целей и ценностей всей творческой группы, т. е. ее социокультурную общность. Неслучайно автор говорит об инклюзивном театре, сопоставляя его с инклюзивным обществом [20].

Чтобы понять, почему именно в процессе эстетической творческой деятельности создаются условия для возникновения в группе социокультурной общности, благоприятствующей инклюзии, рассмотрим анализ творческой деятельности в работе V.P. Glavenue [13].

Этот автор выделяет три способа понимания, или, используя его термин, парадигмы изучения творческой деятельности: «Он-парадигму», «Я-парадигму» и «Мы-парадигму». В качестве первой он рассматривает подход к творческой деятельности только как к проявлению исключительного творческого дара одинокого гения. Я-парадигма означает перенос внимания с исключительных творческих актов необычных личностей на креативные способности каждого человека в повседневной жизни. Мы-парадигма, как пишет V.P. Glavenue, декларирует приоритет социальной среды в анализе творческой активности, но в действительности сохраняет присущую Я-парадигме сфокусированность на индивиде, по отношению к которому общество выступает в качестве хотя и значимого, но внешнего фактора.

Автор предлагает динамическую модель творческой деятельности, основанную на Мы-парадигме, переосмысленной исходя из прин-

ципов культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и представлений Т. Zitoun с соавт. (см.: [13]) о символических ресурсах сообщества. V.P. Glavneue рассматривает культурную креативность индивида как проявление его внутренней социальности, постоянного интериоризируемого диалога со своим коммуникативным сообществом в актуализации и трансформации общего для сообщества символического ресурса.

В свете уже сказанного об инклюзии и формах творческой деятельности подобный подход имеет очевидные преимущества, поскольку позволяет более конкретно и, если так можно в данном случае сказать, «технологично» поставить задачу создания инклюзивной социокультурной общности, причем в тесной связи с другой задачей – развития творческой личности ее участника, т. е. становления его субъектности и рефлексивности. Это означает, прежде всего, ряд особенностей, на которых при организации группы необходимо сосредоточить специальное внимание. Первая состоит в том, что индивидуальность человека – это не изначальная природная данность, а результат культурного становления (ср.: [3]) – включения индивида в творческую деятельность воспроизведения символических ресурсов его сообщества. Вторая заключается в следующем: социальность индивида – это также не некая естественная способность, а постепенное усвоение и интериоризация общительного по своей сути взаимодействия с другими членами коммуникативного сообщества. Причем следует заметить, интериоризация возможна лишь как становление субъектности (т. е. как формирование творческой самости) и рефлексивности – общительного принятия другого как партнера диалога, необходимого для собственного внутреннего роста. (За рамками данной статьи остается глубокий анализ проблемы инклюзии и критика тезисов социального конструкционизма в связи с понятием «воплощенного сознания» и его становления в «жизненном мире», которые дает В. Янтцен [12].)

Из этих двух принципов следует, что социальные и культурные нормы, возникающие в процессе творческого совместного усвоения символических ресурсов сообщества, не являются по своей природе средствами пода-

вления свободы индивидуальности и встраивания его в подчиняющий его культурный и социальный порядок, как это провозглашает социальная модель инвалидности. Хотя нельзя не учитывать феномен социального отчуждения, возникающий исторически в процессе, как говорит Ю. Хабермас, отрыва социальной системы и ее целей от жизненного мира людей как членов локальных сообществ [10].

Еще один вывод, который можно сделать исходя из подобной модели творческой деятельности, состоит в том, что символическое и утилитарно-практическое значения творческой деятельности воспроизведения символических ресурсов коммуникативного сообщества тесно переплетены и взаимно опосредуют друг друга. Лишь в результате исторического отрыва социальной системы от жизненного мира коммуникативного сообщества и формируемой в нем творческой субъективности его членов происходит вначале обособление утилитарной и символической составляющих творческой деятельности, а затем подчинение жизни индивида утилитарным целям, обеспечиваемым включением в социальную систему, противопоставившую себя задачам воспроизводства символических ресурсов жизненного мира. Именно оторванные от этих задач цели социальной системы (например, экономической системы производства, институтов власти и т. д.) препятствуют созданию инклюзивного сообщества, создают условия для исключения тех или иных слоев, групп или индивидов. Отсюда можно сделать вывод для методологии организации творческой эстетической деятельности как развивающей практики культуры, а именно: в ней должны быть взаимно опосредованы утилитарно-практическая направленность и символическое значение, т. е. цели социальной системы должны быть в коммуникативной связи с задачами воспроизводства символических ресурсов. Только в этом случае участие в подобной творческой эстетической деятельности не будет вызывать социальное отчуждение и порожаемое им исключение – эксклюзию.

Возможна ли и до каких пределов постановка подобных благоприятствующих инклюзии организационных задач в творческих сообществах, занятых эстетической деятельно-

стью? В качестве их модели могут рассматриваться интегрированные театральные студии (см. особенно: [8; 16]), поскольку в театральной деятельности (как культурного института формирования рефлексии [8]) средствами символических ресурсов происходит воспроизведение и переосмысление жизни социума, т.е. переосмысление функционирования социальных систем, и налаживается коммуникация социальной системы и жизненного мира, что делает возможным становление внутри них творческой субъективности членов коммуникативного сообщества. В результате такие сообщества выступают реальной поддержкой подлинной инклюзии, что доказывает практика ряда как отечественных, так и зарубежных театральных коллективов [8; 16; 20].

Подобная модель организации творческой деятельности находит параллель в идее арт-профилактики, высказанной А.А. Мелик-Пашаевым, предлагающим обеспечить поддержку все более минимизируемому и формализуемому преподаванию искусства в школе [7]. Интенция автора – противопоставить этой формализации преподавания искусства (и, в конечном счете, – устранения за ненадобностью) создание на его базе культурно-образовательного пространства, в котором дети могли бы реализовывать свои творче-

ские способности, а не выполнять формальные требования образовательных стандартов. При подобной, не подчиненной жестким требованиям, а направленной на создание креативной атмосферы организации преподавания искусства в школе, занятия творческой деятельностью как раз и окажутся областью, в которой возможен диалог между социальной системой, в данном случае системой образования, и воспроизведением символических ресурсов жизненного мира учащихся, станет возможно хотя бы частичное преодоление отчуждения системы образования от личностного развития детей. Аналогичным образом можно сказать и о предполагаемом введении образовательных стандартов в систему дополнительного образования детей. Оно также несет угрозу формализации требований к этой сфере активности ребенка, в которой он мог развивать свою креативность и другие личностные качества по собственному выбору и вне жестких стандартов школьного образования.

Сохранение и расширение этого пространства послужит преодолению отрыва социальной системы от жизненного мира локальных сообществ как среды становления личностной субъективности учащегося, развитию личности ребенка и смягчению социальных эффектов отчуждения.

Литература

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
2. Бусыгина Н.П. Психические феномены и дискурс: перспектива социального конструкционизма // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 44–51.
3. Вальсингер Я. Культура, развитие и методология в психологии: преодолеть отчуждение через эмпирические данные // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 37–50.
4. Дикон Р.А. Производство субъективности // Логос. № 2 (65). С. 21–64.
5. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 41–49.
6. Леонгард Э.И., Краснова Н.А., Пирожник Н.Т., Прудникова М.С. Инклюзивное образование в различных условиях интеграции // Инклюзивное образование. Вып. 1. М., 2010. С. 139–148.
7. Мелик-Пашаев А.А. «Искусство не для искусства», или «От Арттерапии – к Артпрофилактике» [Электронный ресурс] // Искусство в школе. 2013. № 1. URL: <http://art-inschool.ru/index.php/artprofilaktika/90-ot-artterapii-k-artprofilaktike> (дата обращения: 13.09.2013).
8. Попова Н.Т. Культурологический подход к инклюзии в практике образования // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография / Отв. ред. С.В. Алехина М.: МГППУ, ООО «Буки Веди», 2013. С. 38–51.
9. Суковатая В.А. Другое тело: инвалид, урод и конструкции дизабилити в современной культурной критике [Электронный ресурс] // Неприкосновенный запас. № 83. 2012. – URL: <http://www.nlo-books.ru/node/2282> (дата обращения: 08.08.2013).
10. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. М.: Наука, 1992. 176 с.

11. Шеманов А. Ю. Другой как «неспособный»: социальный конструктивизм vs. медиализация [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. № 1 (7). URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (дата обращения: 02.10.2012).
12. Янтцен В. Нарушения развития и инклюзия // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 98–104.
13. Glavenue V.P. Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology // *New Ideas in Psychology*. 2010. V. 28. P. 79–93.
14. Goodley D., Runswick-Cole K. The Body as Disability and Possibility: Theorizing the 'Leaking, Lacking and Excessive' Bodies of Disabled Children // *Scandinavian J. of Disability Research*. 2012, DOI: 10.1080/15017419.2011.640410
15. Hall J.P. Narrowing the Breach: Can Disability Culture and Full Educational Inclusion be Reconciled? // *J. of Disability Policy Studies*. Winter 2002. V. 13. № 3. P. 144–152.
16. Hickey-Moody A. «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought // *Critical Studies in Education*. 2003. V. 44. № 1. P. 1–22.
17. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // *Support for Learning*. 2010. V. 25. № 4. P. 179–186.
18. Reid-Cunningham A.R. Anthropological Theories of Disability // *J. of Human Behavior in the Social Environment*. 2009. V. 19. № 1. P. 99–111.
19. Slee R. Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda // *International Studies in Sociology of Education*. 2008. V. 18. № 2. P. 99–116.
20. Wooster R. Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre // *Research in Drama Education: The J. of Applied Theatre and Performance*. 2009. V. 14. № 1. P. 79–90.

Problem of the formation of an inclusive community and paradigm in the study of creativity

A. Yu. Shemanov,

Doctor of Philosophy, Leading Research Associate, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ajshem@mail.ru

We discuss the problem of an inclusive community as the basis of the effectiveness of inclusion in education and aesthetic value of creative activity for the formation of such a community. The analysis of the socio-constructionist approach to inclusion shows that the understanding of an inclusive community is contradictory. We discuss the importance of aesthetic creativity to create an inclusive community and its relationship to the utilitarian material and practical activities in the context of social relations system and life-world of people (according to J. Habermas). Starting from the We-paradigm, reconsidered in compliance with L.S. Vygotsky cultural-historical theory (by V.P. Glavenue), we prove that participation in aesthetic (especially theater) activity opens the possibility of the development of student subjectivity and restores the disturbed by the alienation dialogue of social system and local communities, based on the creative reconstruction of symbolic resources of the world. We list the demands to the organization of creative aesthetic activity, based on this understanding, and affirm the need of non-formal teaching of art in school, as well as in the system of additional education.

Keywords: inclusion, education, social model of disability, socio-cultural community, aesthetic creative activity, social system, life-world, alienation, formation of subjectivity.

References

1. *Bauman Z.* Individualizirovanoe obshchestvo. [The Individualized Society]. Moscow: Logos, 2002. 390 p.
2. *Busygina N.P.* Psikhicheskie fenomeny i diskurs: perspektiva sotsial'nogo konstruksionizma. [Psychic Phenomena and Discourse: the Social Constructionism Perspective]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2009, no. 4. P. 44–51.
3. *Valsiner Ia.* Kul'tura, razvitie i metodologiya v psikhologii: preodolet' otchuzhdenie cherez empiricheskie dannye. [Culture, Development, and Methodology in Psychology: Beyond Alienation through Data]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2005, no. 1. P. 37–50.
4. *Dikon R.A.* Proizvodstvo sub'ektivnosti [Production of Subjectivity]. Logos, no. 2 (65). P. 21–64.
5. *Itterstad G.* Inkluziia – chto oznachaet eto poniatie i s kakimi problemami stalkivaetsia norvezhskaia shkola, pretvorია ego v zhizn'? [What is really meant by unclusion: a teacher's point of view]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education], 2011, no. 3. P. 41–49.
6. Leongard E.I., Krasnova N.A., Pirozhnik N.T., Prudnikova M. SInkluzivnoe obrazovanie v razlichnykh usloviakh integratsii [Inclusive education in different conditions of integration]. Inkluzivnoe obrazovanie [inclusive education], 2010. Vyp. 1. Moscow. P. 139–148.
7. *Melik-Pashaev A.A.* «Iskusstvo ne dlia iskusstva», ili «Ot Artterapii – k Artprofilaktike» [“Art not for art”, or “From art-therapy to prophylaxis”] [Elektronnyi resurs]. Iskusstvo v shkole [Art in school], 2013, no. 1. URL: <http://art-inschool.ru/index.php/artprofilaktika/90-ot-artterapii-k-artprofilaktike> (Accessed: 13.09.2013).
8. *Popova N.T.* Kul'turologicheskii podkhod k inkluzii v praktike obrazovaniia. [Culture substantiated approach to inclusion in education praxis]. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniia: kollektivnaia monografiia [Psychological and pedagogical foundations of inclusive education: a collective monograph] / Otv. red. S.V. Alekhina, Moscow: MGPPU, OOO «Buki Vedi», 2013. P. 38–51.
9. *Sukovataia V.A.* Drugoe telo: invalid, urod i konstruksii dizabiliti v sovremennoi kul'turnoi kritike [Different body: invalid, monster, and constructions of disability in modern cultural critics] [Elektronnyi resurs]. Available at no. 83. 2012. URL: <http://www.nlobooks.ru/node/2282> (Accessed 08.08.2013).
10. *Habermas Ju.* Demokratiia. Razum. Navrstvennost'. [Democracy. Reason. Morality]. Moscow: Nauka, 1992. 176 p.
11. *Shemanov A.Yu.* Drugoi kak «nesposobnyi»: sotsial'nyi konstruktivizm vs. medikalizatsiia [Different as disabled: social constructionism vs. medicalization] [Elektronnyi resurs]. Kul'turologicheskii zhurnal [Culturalogical journal], 2012, no. 1 (7). URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/112.html&j_id=9 (Accessed 02.10.2012).
12. *Iantzen V.* Narusheniia razvitiia i inkluziia [Developmental disorders and inclusion]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology], 2011, no. 3. P. 98–104.
13. *Glavenev V.P.* Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. New Ideas in Psychology, 2010. V. 28. P. 79–93.
14. *Goodley D., Runswick-Cole K.* The Body as Disability and Possability: Theorizing the 'Leaking, Lacking and Excessive' Bodies of Disabled Children. Scandinavian J. of Disability Research, 2012, DOI: 10.1080/15017419.2011.640410
15. *Hall J.P.* Narrowing the Breach: Can Disability Culture and Full Educational Inclusion be Reconciled? J. of Disability Policy Studies, Winter 2002. V. 13, no. 3. P. 144–152.
16. *Hickey-Moody A.* «Turning away» from Intellectual Disability: Methods of Practice, Methods of Thought. Critical Studies in Education, 2003. V. 44, no. 1. P. 1–22.
17. *Paliocosta P., Blandford S.* Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. Support for Learning, 2010. V. 25, no. 4. P. 179–186.
18. *Reid-Cunningham A.R.* Anthropological Theories of Disability. J. of Human Behavior in the Social Environment, 2009. V. 19, no. 1. P. 99–111.
19. *Slee R.* Beyond Special and Regular Schooling? An Inclusive Education Reform Agenda. International Studies in Sociology of Education, 2008. V. 18, no. 2. P. 99–116.
20. *Wooster R.* Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre. Research in Drama Education: The J. of Applied Theatre and Performance, 2009. V.14. no. 1. P. 79–90.