

ОБЩЕНИЕ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ДВА ОСНОВАНИЯ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ (ИНКЛЮЗИВНЫХ) ПРОСТРАНСТВ

КОРЕПАНОВА И. А.
Москва, МГППУ

Включение людей с особенностями развития (с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья, людей с инвалидностью) в общество — явление, подготовленное всем ходом развития общества и системы образования (в данном контексте мы понимаем функцию образования как поддержания уровня развития цивилизации (см., напр.: [6])). Анализ эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии в Западной и Восточной Европе провел Н. Н. Малофеев [2]. В 2003 году им было показано, что в развитии отношений можно выделить пять этапов, где первый связан с неприятием и отторжением инвалидов. Поворотным пунктом в переходе к пятому этапу в Европе стало принятие в 1971 году Декларации ООН «О правах умственно-отсталых лиц», в 1975 году «О правах инвалидов», в 1989 году принята Конвенция о правах ребенка. В России это произошло чуть позже, в 90-х годах прошлого века.

Вероятно, можно говорить о том, что начинается шестой этап. Этап инклюзии. Конец XX века — начало XXI

связывается с появлением документов, регламентирующих отношение общества и конкретных государств к людям, имеющим различные нарушения. Некоторое время назад в ООН была принята Конвенция о правах инвалидов (хотя точнее будет сказать — Конвенция о правах людей с инвалидностью — Convention on the Rights of Persons with Disabilities). В различных странах проводится множество исследований по вопросам включения людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, реализуются программы включения (прежде всего в образовании). Их эффективность и трудности обсуждаются в литературе, на научных конференциях и т. п. (так, например, в Германии в феврале 2011 года прошла 25-я (!!!) конференция исследователей инклюзии и интеграции (подробнее см. <http://www.ifo-2011.uni-bremen.de/home.html>)). Один из дискуссионных вопросов — возможности и пределы инклюзии.

Один из докладчиков конференции так сформулировал идеал урока в инклюзивной школе: на одном и том же уроке физики один ребенок осваивает закон тя-

готения, а другой — учиться устанавливать глазной контакт... Насколько такая формулировка инклюзии правомочна? Этот вопрос остается открытым. Действительно ли необходимо ребенку со множественными нарушениями, значительным снижением интеллекта посещать уроки физики вместе с другими детьми? Не будет ли для него более целесообразно это время использовать для других активностей (адекватных его возможностям, сообразных его зоне ближайшего развития) при поддержке профильных специалистов (логопедов, терапевтов, психологов)?

Приведем слова директора одной из старейших школ Германии, в которой практикуется инклюзия: «У нас учился мальчик с синдромом Дауна. До наступления подросткового возраста он учился в обычном классе, вместе со всеми. У него была своя программа, соответствующая его уровню умственного развития. Для своего состояния он был успешен. Но наступил пубертат. И мы, совместно с мальчиком, его родителями приняли решение о том, что ему будет более комфортно учиться в специализированной школе. В школе, где он сможет найти собеседников, говорящих на таком же языке, имеющих схожие интересы и проблемы. У инклюзии есть свои пределы». Этот случай не единственный. Опыт Германии показывает, что инклюзия успешна в детском саду, в начальной школе. В средней же школе инклюзия оказывается затрудненной. Причины — в усложнении содержания образования, а также в том, что разница между детьми увеличивается и детям требуется специализированная поддержка.

Но инклюзия может быть не только образовательной. Школа (детский сад) — не единственный институт социализации ребенка.

Современная философия вслед за классическими работами К. Маркса, Т. Веблена (см., напр.: [3]) рассматривает досуг как важную составляющую западной цивилизации. Именно через досуг человек в западной цивилизации реализует себя как свободная самоопределяющаяся личность. Итак, если образование должно быть доступно для всех (например, статья 24 Конвенции), то и досуг должен быть доступным и обеспечивать включение. Помимо включения в рамках образовательного процесса важно наличие возможности включения во внешнее, внесадовское пространство — пространство досуга. Очевидно, что если в школе (и детском саду) дети приобретают систему знаний, то в «свободной» жизни эти знания осмысливаются, применяются. Именно в свободной деятельности у ребенка рождаются мотивы, которые потом будут реализованы в, например, учебной деятельности.

В качестве примеров интеграционных (инклюзивных) досуговых проектов мы рассмотрим два — российский интеграционный проект «Турград» для детей и подростков с особенностями развития и их сверстников (проект существует с 1999 года, реализуется при поддержке МГППУ и является одним из проектов Ассоциации молодежных инвалидов объединений (АМИО); подробнее о проекте — <http://ru-tg-for-all.livejournal.com>) и немецкий проект путешествий «Дюнамис» (проект существует с 2005 года; подробнее о проекте — www.dynamis-berlin.de).

Мы хотим в данном тексте продемонстрировать различия в реализации включения людей с ограниченными возможностями в общество.

В основаниях обоих проектов заложена идея того, что люди, имеющие те или иные нарушения, могут быть включены в пространство совместности, в пространство общения с другими людьми.

Основная артикулированная идея Дюнамиса — уменьшение дискриминации людей с ограниченными возможностями через социальную интеграцию: предоставление возможностей пережить новый опыт, приобрести новые социальные контакты, пережить успех и радость побед. Проект появился как ответ на пожелания группы родителей организовать отдых для их детей с нарушениями развития.

Основная деятельность — отдых. Это закреплено даже в языке: *Urlauber* — тот, кто сейчас находится в отпуске, отдыхающий. И отдых, отпуск для него организуют специалисты (наиболее близкий перевод — сопровождающие, *Betreuer*; другое значение этого слова — заботящийся, что тоже абсолютно отражает суть). Участники проекта — дети с 7 лет, подростки, взрослые. Сопровождающие — молодые люди, студенты, состоявшиеся специалисты. Все они прошли соответствующую подготовку в Дюнамисе (основы оказания первой доврачебной помощи, юридические вопросы сопровождения, психология людей с нарушениями развития, особенности поведения людей с нарушениями развития). Каждый сопровождающий работает с 1–3 отдыхающими (число зависит от степени тяжести нарушений отдыхающего). Сопровождающие сами придумывают виды активности для своих отдыхающих: исходя из текущего состояния отдыхающих, погодных условий, собственных предпочтений, наличия интересных событий в местности, где проходит путешествие (отдых).

Дюнамис организует различные путешествия — по Германии, по Европе. Но в основном это именно отдых: прогулки, пикники, купание, катание на лошадях, подвижные и настольные игры. Основные объекты посещения — природные (лес, зоопарк, берег моря); экскурсии, посещение достопримечательностей, исторических объектов сведено к минимуму. Еда готовится сопровождающими, они же проводят уборку помещений, сбор и разбор общего инвентаря и снаряжения поездки (футбольные мячи, настольные игры, магнитофоны и т. п.).

Общение участников путешествий (многие путешествуют вместе более 10 лет, начав еще в другом проекте) интенсивное, но специально не стимулируется. Сопровождающие не транслируют никакой идеи (реабилитационной, развивающей). Они поддерживают любые проявления участника (только если эти проявления угрожают безопасности участника или других людей, то они останавливаются), не ограничивают стереотипное поведение и т. п.

В этом проекте «красной нитью» прослеживается общая идея — человек (в том числе человек с особенностями) развивается самостоятельно, спонтанно, и ему в этом не надо мешать. Важно, чтобы окружающее пространство было доброжелательным, принимающим и вызвало чувство радости и удовольствия у человека.

Итак, в центре — человек как саморазвивающаяся система. Развитие происходит спонтанно, в окружении и при поддержке (но невмешательстве) других людей. Первично общение, возникающее из интереса к

другому. Деятельность не является ведущей, как таковая она часто отсутствует.

Концептуальные основания проекта «Турград» другие. Проектная идея — учение Л. С. Выготского о среде как об источнике психического развития ребенка, а также его идеи о роли сверстников в психическом развитии, о социальной компенсации (см., напр.: [1]).

Причины появления проекта также несколько иные. Проект возник как ответ на желание психологов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью, найти более эффективные формы оказания психолого-социальной поддержки.

«Турград» — пространство детей и взрослых, объединенных совместной деятельностью (летом — палаточный лагерь, весной, зимой и осенью — туристические походы, экскурсии по городам России, участие в социально-значимых акциях, социально-психологические тренинги, прогулки по Москве, посещение концертов и выставок, спектаклей и просто посиделки и неформальное общение). Основания совместной деятельности — пространство интересов, пространство встреч личностей. Общение возникает по поводу деятельности.

Все мероприятия проекта предполагают активное участие детей и подростков. Им отводится роль со-участников, со-деятелей (например, в обустройстве палаточного лагеря, приготовления еды, отслеживания маршрута туристического похода). Работа специалистов строится как поиск таких видов деятельности, где участник проекта мог бы максимально самостоятельно (но в сотрудничестве с другими) что-либо сделать — приготовить еду, помыть посуду, собрать и напилить дров. Специалист (чаще студент-волонтер) стимулирует самостоятельность и активность участников, организует содержательное общение участников между собой. Программа, хотя и подвержена некоторым изменениям исходя из нестабильных условий окружающей среды (дождь, похолодание, жаркая погода и т. п.), эмоционального и физического состояния участников, но все же готовится заранее и ориентируется на всех участников.

В любых поездках обязательно присутствует образовательный компонент — посещение исторических, культурных, необычных природных объектов, поиск и работа с новой информацией и т. п.

Взрослые транслируют определенную «жизненную философию», активно содействуют (или пытаются содействовать) развитию личности участника проекта. Таким образом, в проекте «Турград» реализуется идея активного вмешательства и содействия развитию.

В определенной степени немецкий проект «Дюнамис» и российский проект «Турград» являются практическими иллюстрациями существования двух парадигм в понимании природы детского развития (см., например, работы Л. Ф. Обуховой: [4]) — естественнонаучной и культурно-исторической. В первом случае среде отводится роль второстепенная, а основная — раскрытию существующих, свернутых способностей и возможностей. Во втором — среда выступает как активный источник изменений индивида.

Эти два разных понимания природы человека приводят к различным практикам (в том числе практикам проведения включенного досуга) проектирования. В случае «Дюнамиса» в основе лежит недеятельная, но бытийственная идея. В «Турграде» — деятельностная.

Насколько переносим и применим опыт, созданный в одной парадигме (не только в исследовании детского развития, но шире — в проектировании этого развития) в обществе, разделяющем иную парадигму? Мы склонны вслед за К. А. Родиной [5] критично относиться к опыту зарубежных коллег и рефлексивно его использовать. За любой практикой стоит определенная теория. Глубже — философия.

Безусловно, реальность значительно богаче, нежели мы представили... Невозможно ни в кратком, ни в более развернутом тексте описать и проанализировать сложную систему. Возможно лишь наметить пути анализа. Что мы и постарались сделать.

Исследование выполнено при поддержке Фонда Александра фон Гумбольдта (Германия).

Литература

1. *Выготский Л. С.* Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Собр. соч. — М., 1983. — Т. 5.
2. *Малофеев Н. Н.* Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. М.: Издательство «Экзамен», 2003.
3. *Михайловский А. В.* Заметки к философии досуга и праздника / Точки/Puncta, 2007. № 1–2 (7).
4. *Обухова Л. Ф.* Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. 1996. № 5.
5. *Родина К. А.* Социализация qua культурогенез атипичного развития. К теории и практике интегрированного подхода в дошкольном образовании на современном этапе в РФ // Вестник РГГУ. Серия «Психология». 2009. № 7.
6. *Parsons T.* Politics and Social Structure. N.Y., 1969.