

Эволюция идеи интегрированного обучения в педагогической науке и практике

В. А. СИТАРОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ),

С. Н. ГЛАГОЛЕВ, А. И. ШУТЕНКО

(БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Г. ШУХОВА)*

В статье отражены научно-педагогические основы продвижения идеи интегрированного обучения в истории педагогической науки. Приведены ведущие концепции обеспечения полноценного образования детей с различными возможностями развития.

Ключевые слова: интегрированное обучение, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями развития, психолого-педагогические подходы, развитие системы образования.

The Evolution of the Idea of Integrated Education in Pedagogical Science and Practice

V. A. SITAROV

(MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES),

S. N. GLAGOLEV, A. I. SHUTENKO

(V. G. Shukhov BELGOROD STATE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY)

The article covers the scientific and pedagogical foundations of integrated education idea promotion in the history of pedagogy. Some main conceptions of effective training of children with different development abilities are considered in the article.

Keywords: integrated education, inclusive education, children with disabilities, psychological and pedagogical approaches, education system development.

Сегодня в обществе растёт понимание необходимости изменения отношения к ребёнку-инвалиду, которое связано с утверждением ценности его человеческого достоинства и потенциальной возможности стать полноправным и компетентным членом социума (Зозуля, 2005; Шаповалов, 2006). В противоположность дефектологической парадигме всё большее значение приобретает интегрирующая модель образования, которая рассматривает инвалидность с точки зрения препятствия или ограничения деятельности ребёнка (Морова, 1998).

Практика педагогической интеграции, реализующая идею инклюзивного образования («включенного»), находит всё большее признание среди прогрессивных педагогов, ученых и общественных деятелей. Согласно этой идее совместное обучение здоровых детей и детей с ограниченными возможностями развития в равной степени отвечает образовательным интересам обеих групп детей. Главный принцип инклюзии — это доступность образования для всех детей и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех де-

* Ситаров Вячеслав Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета. Тел.: (495) 374-74-59. Эл. адрес: sitarov@mail.ru

Глаголев Сергей Николаевич — кандидат экономических наук, проректор по социальному развитию Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. Тел.: (495) 374-74-59.

Шутенко Андрей Иванович — кандидат педагогических наук, заместитель директора Центра профадаптации Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. Тел.: (495) 374-74-59.

тей (Банч, 2005). Инклюзивное образование основано на исключении любой дискриминации детей, обеспечении доступной, безбарьерной среды и равного отношения ко всем детям посредством создания условий для обучения детей, имеющих особые образовательные потребности (Ратнер, 2006). Применяющаяся практика обучения на дому (как наиболее гуманная на сегодня) показала, что она не может в полной мере обеспечить качественное образование и оптимальную интеграцию в общество ребенка-инвалида. Ребенок лишается естественной социальной среды, он выключен из коллектива сверстников, в котором происходит естественное развитие.

Как педагогический феномен интеграция насчитывает несколько столетий. В педагогической истории есть немало примеров организации совместного обучения и воспитания детей с различными образовательными возможностями (Галагузова, 2000). Исходной основой интеграции выступает *антропологическая* установка, требующая целостного и разностороннего учета психологических, физиологических, половозрастных, индивидуальных особенностей различных категорий детей в обучении и раскрытия их потенциальных возможностей к успешному образованию.

Как известно, в отечественной педагогике *антропологический подход* был развит К. Д. Ушинским. В своем труде «Человек как предмет воспитания» он выдвинул и обосновал важнейшее требование — строить воспитательно-образовательную работу с учетом возрастных и психологических особенностей детей, систематически изучать детей в процессе воспитания. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях... Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» (Ушинский, 2005).

Преломляя учение русских физиологов-материалистов, К. Д. Ушинский доказывал, что путем целенаправленного воспитания, опирающегося на изучение человека, можно «далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных». И это является самой главной задачей настоящей гуманистической педагогики. Среди наук, изучающих человека, К. Д. Ушинский выделял физиологию и особенно психологию. Им были изложены психологические основы дидактики. Он разработал указания, как путем упражнения развивать активное внимание детей, воспитывать сознательную память, закреплять в памяти учебный материал путем повторения и т. д.

К. Д. Ушинский обосновал важнейшие дидактические принципы воспитывающего обучения: наглядность, систематичность и последовательность, основательность и прочность усвоения знаний, принцип разнообразия методов обучения.

В основе практики эффективного обучения К. Д. Ушинский видел систему формирования полезных привычек, что имеет первостепенное значение в деле обучения детей с ограниченными возможностями. Через воспитание привычек ребенок приобщается к культуре учебной деятельности и саморазвития. Ушинский разработал ряд ценных практических рекомендаций по воспитанию полезных и искоренению вредных привычек у детей. Он показал, что при формировании привычек ничто так сильно не действует, как пример взрослых, и что при этом вредна частая перемена воспитателей (Ушинский, 2005).

В полноценном развитии ребенка он выделял особое место и роль труда. В своей статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» он писал: «Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни...» «Воспитание должно развивать в человеке привычку и любовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для себя труд в жизни»

(Ушинский, 1974). К. Д. Ушинский рассматривал процесс обучения как труд: «Ученье есть труд и должно оставаться трудом, полным мысли...» При этом он выступал против чрезмерной легкости и трудности обучения, выдвигая тезис о его развивающей силе: «Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд...» (Ушинский, 1974). По сути, К. Д. Ушинским было сформулировано положение, которое впоследствии будет развернуто Л. С. Выготским в учение о «зоне ближайшего развития».

Антропологическое учение К. Д. Ушинского стало педагогической основой выстраивания в России практики интегрированного обучения, которая на рубеже XIX–XX вв. вылилась в открытие целой сети медико-педагогических заведений для детей с ограниченными возможностями развития, отстающих детей, детей-сирот и детей с девиантным поведением. В числе первых основателей подобных заведений был И. В. Маляревский, открывший врачебно-воспитательное заведение для детей с проблемами психического здоровья (1882) с целью содействия им в адаптации к трудовой жизни.

Особый вклад в дело интегрированного обучения был сделан педагогом-практиком Г. Я. Трошиным (1874–1938). Он разработал антрополого-гуманистическую концепцию аномального детства (Трошин, 1915). Настаивая на том, что необходимо изучать ребенка, а не болезнь, он пришел к выводу, что «по существу между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: у тех и у других развитие идет по одним законам. Разница заключается лишь в способе развития». Как основателя школы-лечебницы (1906–1917) Г. Я. Трошина волновали не только медицинские, но и психолого-педагогические аспекты в сфере обучения и воспитания детей с особыми потребностями. Критикуя массовую школу, Г. Я. Трошин под-

черкивал, что она уделяет очень мало внимания проблемам отстающего ребенка, ориентируясь главным образом на «наиболее способных и наилучше приспособляющихся детей» (Трошин, 1915).

Признавая социальную природу дефекта, он отмечал: «Надо помнить, что детская ненормальность составляет в громадном большинстве случаев продукт ненормальных общественных условий» (Трошин, 1915: 45).

Ключевая роль Г. Я. Трошина в деле становления и развития интеграционного подхода к обучению заключается в том, что он одним из первых приступил к теоретической разработке проблемы педагогической интеграции. Ученым были выдвинуты и обоснованы основополагающие принципы интеграционной работы, среди которых он особо выделял взаимосвязь медико-психологического и педагогического аспектов, межпредметные связи, опору на положительный потенциал ребенка, индивидуализацию обучения, основополагающую роль ручного труда, предоставление творческой самостоятельности ребенку.

Идея интеграционной педагогики получила воплощение в рамках *комплексно-санаторного подхода* В. П. Кащенко. Соединяя в своей личности талант врача, психолога, педолога и педагога, в 1908 г. он создал санаторий-школу для дефективных, нервных и трудных детей. Это учреждение объединяло педагогические, лечебные и исследовательские цели.

В. П. Кащенко подчеркивал роль среды в развитии ребенка: «Если ненормальная, уродливая среда калечит ребенка, создает неудачников, нервных людей... то среда здоровая, приспособленная к особенностям ребенка и желающая считаться с ними, способна воспитать и перевоспитать его» (Кащенко, 1923: 10). Такой среды В. П. Кащенко не видел в системе современной ему массовой школы: «Нивелировка, подведение всех под одну мерку остается первородным грехом нашей школы обычного типа» (Кащенко, 1923). Довлеющую в школе ориентацию на среднего ученика В. П. Кащенко считает

нездоровой, вредящей развитию любого ребенка и выдвигает требование: не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а школа должна принимать во внимание индивидуальные особенности каждого отдельного ребенка.

Среди основных принципов деятельности Санатория-школы В. П. Кащенко выделяются следующие: 1. Сотрудничество специально подготовленных врачей и педагогов. 2. Индивидуализация обучения и опора на интересы детей. 3. Межпредметные связи и связь обучения с жизнью. 4. Опора на наглядность и «ручные работы». В. П. Кащенко критикует обычную школу за вербализм, когда «ученик остается пассивным слушателем, а его личность спит, не пробуждаемая чуждой ей наукой» (Кащенко, 1923).

На базе санатория-школы уже в начале XX в. в России усилиями В. П. Кащенко был создан уникальный медико-педагогический центр, подобие которого в Европе появится лишь в середине XX в. (имеется в виду Детский центр Т. Хелльбрюгге в Германии) (Ратнер, 2006). Уже в самой структуре санатория-школы видна интеграционно-педагогическая направленность деятельности, строящаяся на объединении усилий врачей и педагогов. При этом важно отметить, что, став, по сути, основателем так называемой коррекционной («коррективной») педагогики, В. П. Кащенко рассматривал ее не как раздел специальной педагогики или дефектологии, как это принято сегодня, а как область общей педагогики, направленную «прежде всего на детей, чья «исключительность» является вторичным признаком и обучение которых проходит в массовой школе».

В. П. Кащенко придерживался термина «исключительность», считая, что все другие носят негативный оттенок. Этот термин подразумевает не только детей с физическими и психическими нарушениями, трудных детей, но, помимо того, и высокоодаренных, талантливых детей, чьи образовательные потребности также входят в круг вопросов интегрированного обучения и воспитания

(Кащенко, 1994). В. П. Кащенко видел в детской исключительности не столько биологические причины, сколько «дефективную социальность»: «Детская исключительность есть прежде всего социальный порок, порок общества в целом. И борьба с ней должна непременно строиться на базе широких социальных мероприятий» (Кащенко, 1929: 5). Ученый стоял на позициях интеграционной педагогики и отводил детскому коллективу особое место в деле воспитания ребенка. Но, понимая объективные трудности интеграции в условиях отсутствия достаточной научно-теоретической и социально-педагогической базы, он выступил с компромиссным предложением: «Правильным должен быть, очевидно, принят такой выход, когда слепой или глухонемой ребенок, обучающийся в специальной школе, остальное время дня имеет возможность проводить в коллективе нормальных детей» (Кащенко, 1929). Нужно отметить, что интеграционный медико-психолого-педагогический характер деятельности Санатория-школы В. П. Кащенко уходит корнями в принципы и методы педологии — науки о комплексном подходе к изучению ребенка с точки зрения медицинских, педагогических, психологических и социальных знаний о человеке. В 20–30-е годы XX в. педология внесла значительный вклад в развитие интеграционного подхода в педагогике.

Фундаментальное значение в становлении интеграционной педагогики имеет *культурно-исторический подход* Л. С. Выготского, который стал научной почвой формирования блестящей плеяды отечественных ученых (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). Л. С. Выготский, подвергнув резкой критике систему обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, отличавшуюся изолированностью этих детей, выдвинул тезис о необходимости создания такой системы, «которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства».

Л. С. Выготский сформулировал ряд положений, оказавших определяющее влияние на изучение особенностей развития психики аномального ребенка. Согласно Л. С. Выготскому развитие аномального ребенка подчиняется тем же закономерностям, которые характерны и для здорового (Выготский, 1983). Он считал, что не столько биологическая сторона дефекта вызывает наибольшие сложности у ребенка, сколько их социальные последствия. Система же изолированного обучения и воспитания усугубляет эти «социальные нарушения», препятствующие общению и тормозящие приобретение знаний, умений и навыков. В отличие от своих предшественников Л. С. Выготский идет еще дальше, отмечая также, что проблема интеграции — это не только проблема школы, но и семьи. Он указывает на частые ошибки воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье, результатом которых является еще большая его изоляция: «Даже в семье слепой и глухой ребенок есть прежде всего особенный ребенок... Именно там эти повышенные дозы внимания и жалости есть тяжелый груз для ребенка и ограда, отделяющая его от остальных детей» (Выготский, 1983: 62). По Выготскому, интеграция должна начинаться уже на ранних этапах воспитания в семье.

Л. С. Выготский утверждал, что действие дефекта не является непосредственным, оно отраженное, «вторичное». Ребенок не ощущает своего дефекта непосредственно. «Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта — снижение социальной позиции ребенка» (Выготский, 1983). Отсюда исключительную важность приобретает детский коллектив, не обособляющий, а интегрирующий ребенка в социум. Между тем специальная школа не решает этой задачи. Более того: «Специальная школа по своей природе антисоциальна, — заключает Л. С. Выготский, — и воспитывает антисоциальность. Нам надо думать не о том, чтобы как можно раньше изолировать и выделить слепых из жизни, но о том, как раньше

и теснее вводить их в жизнь» (Выготский, 1983). Преодоление этой антисоциальности Л. С. Выготский видел в проведении научно обоснованного опыта совместного обучения и воспитания детей с особыми образовательными возможностями и обычных детей. Таким образом, Л. С. Выготский одним из первых обосновал идеи интеграционного подхода к обучению и воспитанию, предвосхитив за несколько десятилетий первые интеграционные эксперименты в Западной Европе, США и в России.

С точки зрения фундаментального обоснования возможности интегрированного обучения решающее значение имеет учение Л. С. Выготского о психическом развитии ребенка, а также выделение ведущей роли процесса обучения в этом развитии. Согласно теории Л. С. Выготского обучение является не только условием, но и основой и средством психического и в целом личностного развития человека. Обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие.

Для Л. С. Выготского процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка. По Л. С. Выготскому, психическое развитие ребенка происходит путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности. *Движущим фактором* психического развития является *обучение*.

Ученым устанавливается четкое понимание того, что развитие и обучение — это разные процессы. Процесс развития имеет внутренние законы самодвижения. Обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию: оно создает *зону ближайшего развития*, то есть вызывает

у ребенка интерес к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития, которые вначале возможны для него только в сфере взаимоотношения с взрослыми и сотрудничества со сверстниками. При этом само психическое развитие трактуется как прогрессивное качественное изменение личности, в ходе которого с разной динамикой формируются *возрастные новообразования* (Выготский, 1984).

Учение А. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» есть принципиальный момент в понимании механизма научения ребенка, и особенно имеющего ограниченные возможности в развитии. Это учение есть логическое следствие закона становления высших психических функций. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он переходит в *зону актуального развития* субъекта (Выготский, 1982).

Способ присвоения ребенком опыта культуры выражается, по А. С. Выготскому, механизмом *интериоризации*. Этим понятием обозначается процесс перехода ребенка от коллективно-совместного выполнения деятельности к индивидуальному. Именно в этом процессе у ребенка впервые возникают и оформляются те или иные психические функции как *новообразования*.

В становлении идеи интегрированного образования важнейшее значение имеет введенное А. С. Выготским понятие *социальной ситуации развития*. Оно обозначает некоторую систему отношений ребенка и социальной среды, которая определяет содержание, направление процесса развития и формирование его центральной линии, связанной с основными новообразованиями. Изменение этой системы отражает основной закон развития. Средством реализации этого отношения ребенка и среды выступает *деятельность*. Процесс учения представляется, по А. С. Выготскому, как особый вид деятельности по освоению опыта культуры, в ходе которого ребенок изменяет самого себя. Данное представление стало отправ-

ным моментом для разработки Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым концепции *учебной деятельности* и построения системы *развивающего обучения*.

В целом, согласно учению А. С. Выготского, обучение и воспитание являются средствами организации процесса присвоения человеком общественно-исторически выработанных способностей, индивидуальное воспроизведение которых характеризует его психическое развитие. Воспитание и обучение есть необходимые и всеобщие формы осуществления развития. Поэтому развитие и обучение не могут выступать как два самостоятельных процесса, они соотносятся как *содержание и форма* единого процесса социокультурного становления личности. И в этой связи развитие детей-инвалидов также зависит от обучения, от той меры и степени, в которой обществу удастся найти отвечающие их способностям пути и способы успешного освоения опыта культуры.

Среди практик обучения, сумевших найти такие пути и способы, выделяется *педагогическая система М. Монтессори*, которая, по ее собственному определению, представляет собой «метод свободного саморазвития ребенка в условиях подготовленной среды» (Монтессори, 1915).

Исходным моментом педагогики М. Монтессори стал отказ от классно-урочной системы и разработка оригинального учебного процесса, построенного на свободной работе детей в условиях особой предметно-развивающей среды. Условием правильной организации такой работы становится признание за каждым ребенком права на свободу выбора, автономию, выбор темпа, места, способов, продолжительности работы и т. д.

В основе системы М. Монтессори лежат следующие установки:

— учет возрастной периодизации развития ребенка и актуализация раннего образования и воспитания ребенка;

— необходимость всестороннего изучения ребенка и учет сензитивных периодов его развития;

— предоставление ребенку свободы выбора вида деятельности и ее продолжительности;

— наличие подготовленной культурно-развивающей среды;

— особая партнерско-помогающая роль педагога.

М. Монтессори удалось на практике создать гуманистическую систему обучения и воспитания детей, интеграционную уже в самой своей основе. В большинстве школ, как отмечала педагог, сначала происходит разделение детей по какому-то признаку (половому, возрастному, умственному, физическому и т. п.) так, чтобы классы стали более или менее однообразными. «Это — фундаментальная ошибка, порождающая цепь других ошибок; искусственная изоляция препятствует развитию социального чувства» (Монтессори, 1997). Ошибка, о которой говорит М. Монтессори, заключается в том, что «однообразные» классы порождают «зависть, ненависть или унижение» слабых и «заносчивость» сильных, т. е. те чувства, которые подавляют нормальное развитие ребенка (цит. по: Галазузова, 2000).

В центре системы Монтессори стоит ребенок — независимо от его культурной, этнической, половой принадлежности, социального, физического и психологического статуса. Ребенок, по убеждению Монтессори, развивается сам в любых условиях, где бы он ни родился, и все педагогические техники и методики лишь помогают ему развиваться так, как это принято в данной культуре. Взрослые занимаются только тем, что организуют среду для ребенка, в которой он уже движется сам. Ребенок не может сам для себя создать развивающую среду, а взрослый может это делать.

Будучи педагогом, М. Монтессори во многом оставалась врачом и исходила из физиологии детей. Даже в понятие свободы она вкладывала биологическое значение и понимала под ней прежде всего независимость. Между тем она приходит к убеждению, что детям с ограниченными возможностями

можно помочь не только медицинскими средствами, но главным образом путем педагогического воздействия. При этом взрослый должен не делать что-то за ребенка, а помогать ему действовать самостоятельно. Это особый труд. Ведь ребенок попадает в наш мир и видит его чуждым и неприспособленным для его жизни (Монтессори, 1915). Подход Монтессори основывается на том, что мир детей и мир взрослых — совершенно разные миры. И задача воспитания состоит в том, чтобы понять мир детства, дать возможность раскрыться этому миру во всем многообразии и уникальности его форм и процессов в жизни ребенка путем оказания соответствующей педагогической помощи в организованной развивающей среде.

Монтессори критиковала сложившуюся практику воспитания детей, считая, что педагогика стремится облегчить жизнь взрослых. Ребенок является объектом воспитания. Между тем ребенок живет в среде, созданной взрослыми, и цель его жизни и работы — в нем самом, в *построении собственной личности*, исходя из своего внутреннего потенциала (Монтессори, 1916). Для достижения этой цели ребенок обладает такими особенностями психического развития, как *впитывающее мышление* и *возрастная сензитивность*. В его развитии Монтессори заметила определенные закономерности, отраженные в предложенной ею *возрастной периодизации*.

Ведущей педагогической задачей Монтессори считает развитие у ребенка независимости и самостоятельности, а главный результат воспитания видит в «*нормализации*». Нормализованный ребенок развивается в оптимальном для себя темпе, он активен, любознателен и социален (Монтессори, 1920). Главными причинами возникновения нарушений в поведении Монтессори считает недостаток интеллектуальной пищи для разума и недостаток спонтанной деятельности, побуждаемой внутренними конструктивными импульсами (Монтессори, 1997). Отсюда, нужно дать разуму ребенка интеллектуальную пищу и предоставить ему возможность

самостоятельно работать в развивающей предметно-пространственной среде с материалами, предполагающими самоконтроль ошибок. Речь идет о работе ребенка в подготовленной среде, в условиях свободы выбора деятельности. Если условия для свободной работы созданы, ребенок вскоре начинает проявлять способность к глубокой сосредоточенности, которая, в свою очередь, содействует гармонизации его личности. Нормализация приходит благодаря концентрации на какой-либо работе (Монтессори, 1997).

В системе Монтессори центр активности смещается с учителя на ребенка. Ребенок активно занимается с материалами, которые сам выбирает, и сам определяет место и длительность работы с ними (Монтессори, 1916). При этом с самого начала своей деятельности Мария заметила, что дети учат других детей лучше, чем взрослые. Используя это наблюдение, она наполнила свои классы детьми разных возрастов и способностей, введя тем самым принцип интеграции в основу своей системы.

Роль учителя в Монтессори-педагогике можно очертить следующим рядом функций: посредническая функция, руководящая функция, обучающая функция, организующая функция, диагностическая функция и, наконец, защитная функция (Монтессори, 1921).

В своей работе с детьми Монтессори придавала первостепенное значение организации развивающей предметно-пространственной среды. В обучении детей с ограниченными физическими возможностями особую роль выполняют сенсорные материалы Монтессори и работа с ними. Игры, занятия, упражнения с дидактическими материалами позволяют развивать зрительно-различительное восприятие размеров, форм, цветов, распознавать звуки, способствуют математическому развитию и развитию речи. В своем первом основополагающем труде «Метод научной педагогики» (Монтессори, 1915) Монтессори разработала разнообразный сенсорный материал.

В целом педагогика Монтессори отличается следующими ведущими принципами:

опора на интерес, индивидуальный подход и свобода выбора. Свободная работа в пространстве группы дает детям возможность проявить самостоятельность. При этом дети легко просят взрослого о помощи. В обычной школе просьба о помощи означает твою несостоятельность. Главное, что дает учащимся Монтессори-школа, — это гуманистическая ориентация и культура автономии, способность делать выбор, умение самостоятельно работать и самообучаться.

Интеграционная в своей основе педагогическая система М. Монтессори оказала значительное влияние на развитие системы образования в Италии и других европейских странах. Уже на протяжении почти 100 лет ее успешно применяют в практической работе с детьми воспитатели и учителя всего мира, в том числе Австралии, Великобритании, Германии, Голландии, Индии, Италии, Канады, США, Франции, Швейцарии, Японии. В России первые Монтессори — детские сады возникли в 1910–1920 гг.

* * *

История педагогики и образования, а также современная практика обучения дают немало убедительных примеров того, что интеграционная педагогика, охватывающая обучение как детей с особыми образовательными возможностями, так и детей без подобных ограничений, должна рассматриваться как самостоятельная отрасль общей педагогики, независимая от специальной педагогики. Подобное утверждение обусловлено тем, что интегрированное обучение призвано нормализовать отношения в детском коллективе посредством обогащения социального опыта как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями и принести тем самым преимущества социальному, нравственному и когнитивному развитию каждого ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Банч, Г. (2005) Включающее образование. Как добиться успеха? Основные стратегические подходы к работе в интегративном клас-

- се / пер. с англ. Н. Грозной и М. Шихиревой. М. : Прометей.
- Выготский, Л. С. (1982) Проблемы общей психологии // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика. Т. 2.
- Выготский, Л. С. (1983) Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика. Т. 5.
- Выготский, Л. С. (1984) Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика. Т. 4.
- Галагузова, М. А. (ред.) (2000) История социальной педагогики: Хрестоматия : учеб. пособие. М.
- Зозуля, Т. В. (ред.) (2005) Комплексная реабилитация инвалидов : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия.
- Кащенко, В. П. (1994) Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя. 2-е изд. М. : Просвещение.
- Кащенко, В. П., Крюков, С. М. (1923) Воспитание и обучение трудных детей: Из опыта Санатория-школы доктора В. П. Кащенко. М.
- Кащенко, В. П., Мурашев, Г. В. (1929) Исключительные дети: Их изучение и воспитание / вступ. ст. Н. А. Семашко. 2-е изд. М.
- Монтессори, М. (1915) Дом ребенка. Метод научной педагогики : пер с итал., 2-е изд., испр. и доп. по 2-му итал. изданию. М. : Сотрудник школ.
- Монтессори, М. (1916) Руководство к моему методу. М. : Типолитогр. Т-ва И. Н. Кушнерев и К.
- Монтессори, М. (1920) Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка : пер. с 2-го итал. изд., испр. и доп. М. : Задруга.
- Монтессори, М. (1921) Подготовка учительницы / пер. с итал. Ю. И. Фаусек // Просвещение. № 1. С. 125–133.
- Монтессори, М. (1997) Разум ребенка. М.
- Морова, Н. С. (1998) Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями : дис. ... д-ра пед. наук. М.
- Ратнер, Ф. Л., Юсупова, А. Ю. (2006) Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М. : ВЛАДОС.
- Трошин, Г. Я. (1915) Антропологические основы воспитания: Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Т. I : Процессы умственной жизни. Пг. : Типография Б.В.С.
- Ушинский, К. Д. (1974) Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. И. Пискунова. М. : Педагогика.
- Ушинский, К. Д. (2005) Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избр. труды. М. : Дрофа. Кн. 4.
- Шаповалов, В. К. (ред.) (2006) Интеграция людей с инвалидностью в российское общество: теория и практика. М. : Муравей.

Из хроники научной жизни

16 января 2010 г. на ежегодном собрании членов Русской секции Международной академии наук (штаб-квартира в г. Инсбрук, Австрия) студенту Московского гуманитарного университета Владиславу Цогоеву вручены почетный бронзовый знак имени И. П. Павлова и поощрительная стипендия «Молодой ученый». Такое решение Президиум Международной академии наук принял по представлению Отделения гуманитарных наук РС МАН, отмечая особую роль В. Цогоева в подготовке и проведении Международной молодежной научной конференции «Гражданское общество в эпоху глобальной информатизации», прошедшей в Московском гуманитарном университете в ноябре 2009 г. Это первое в практике МАН награждение студента такими знаками признания.