

Общественно-институциональные контексты развития ребенка с особыми потребностями

Ребенок, которого отнесли к имеющему нарушения в развитии, является прежде всего ребенком. Нарушение входит в структуру личности, в целостную взаимосвязь всего, что присуще маленькому человеку, представителю особого уникального мира, субкультуры жизни. Детство - это самобытное пространство жизни детей, тесно переплетенное с пространством мира взрослых. В нем есть собственные смыслы, тайны, интерпретации, уклад жизни, нормы, язык и т.д. Детство как автономный и свободный период жизни человека характеризуется особым типом ментальности - детскостью, которая находит свое выражение в открытости, непосредственности, свободе, глубоком переживании радости бытия, веры в успех, добро. Главная миссия взрослых заключается во введении детей в мир культуры, природы, предметов, сохранив по максимуму особенность их ментальности. Однако, как показывают современные исследования, старшие дошкольники не хотят взрослеть, поскольку боятся потерять свою свободу, быть неуспешными в школе.

Страх, одиночество, внутреннее беспокойство становятся, к сожалению, тревожными показателями неблагополучия жизненных связей многих детей, не имеющих проблем развития. Нарушенное развитие психических и физических функций еще в большей степени осложняют "преодоление жизни" особого ребенка, нахождение себя в мире сверстников и взрослых.

Жизненный мир особого ребенка представляет собой мир "иной культурной формы", который характеризуется атипичными средствами коммуникации, замкнутостью пространства, ограниченностью доступа к общекультурной информации. Такая, "ненормальная" социализация, способствует развитию глубинного экзистенциального конфликта у детей с нарушенными функциями, что находит свое выражение в неуверенности, недоверии себе и окружающим, в страхе, самоунижении, агрессии, стремлении уходу из жизни и т.д.

Базовой задачей взрослых по отношению к особым детям, у которых обострена потребность в смысле жизни, является видение, понимание и восстановление жизненных связей и, как следствие, укрепление всеобщей человеческой, в том числе детской, сущности: свободы, радости жизни, возможности самоопределения. По сути, преодоление ограничения в жизнедеятельности и социализации, частое "втягивание" особых детей в асоциальную субкультуру, а отсюда, усиление зависимости от окружающих возможны только в процессе их интеграции (инклюзии) в общество с учетом имеющихся у них человеческих возможностей (не дефицитов). По определению известного специалиста в области отечественной коррекционной (специальной) педагогики и психологии Л.М.Шипициной интеграция представляет собой "целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учетом особенностей и потребностей различных категорий детей-инвалидов при активном их участии и обеспечении адекватных для этого условий, в результате которых происходит включение детей во все социальные системы, страты, социумы и связи, предназначенные для здоровых детей; активное участие в основных направлениях жизни и деятельности общества в соответствии с возрастом и полом, подготовка их к полноценной жизни, наиболее полной самореализации и раскрытия как личности" [1,с..261]

В современной западной педагогике существуют самые разнообразные концепции и соответствующие им технологии интеграции особых детей и подростков в общество. В частности, речь идет о кооперативно-деятельностной (Г. Фойзер, Ю. Шёлер), реально-процессуальной (Г. Райзер, А. Пренгель), экосистемной (А. Зандер), медико-философской (У.Геберлин,О.Шпек) педагогических концепциях и технологиях интеграции. В широко известной, ориентированной на практику совместного обучения детей с разными возможностями кооперативно-деятельностной концепции Г. Фойзера главный акцент делается на проектное содержание образования, сконструированное с учетом общих закономерностей развития растущего человека без выделения патологических аспектов. Для автора реально-процессуальной концепции интеграции Г.Райзера особый смысл имеет организация взаимодействия детей с разными возможностями на разных уровнях - интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном. В экосистемной концепции интеграции особых детей в общество А. Зандера социальное окружение

или среда жизни рассматривается как системное явление, состоящее из взаимосвязанных друг с другом факторов. Решающим для эффективной интеграции являются не изолированные, монокаузальные действия, а комплексность связей, т.к. называемая циркулярная каузальность.

Ценностно-смысловые аспекты интеграции получили наибольшую разработку в русле медико-философской концепции интеграции особых детей в общество У. Хаберлина. Обращаясь к характеристике сущности учебных ситуаций представители этой концепции выделяют такие амбивалентные признаки, которые необходимо учитывать в практической работе с детьми как телесность и перспективность, вещественность и пространственность, историчность и социальность [2].

В целом, вышеуказанные концепции и технологии интеграции ориентированы на сокращение дистанции как между разными детскими и подростковыми субкультурами, так и между детским и взрослыми мирами жизни посредством организации специальной работы со стороны взрослых, в первую очередь родителей и педагогов по созиданию смыслов. Под смыслом мы понимаем принятый человеком принцип организации своей жизненной реальности. Как известно, смысл не является по своей природе субъективным феноменом или продуктом специального изобретения. Смыслы находятся в мире реальностей человека (деятельности, искусстве, отношениях, переживаниях и т.д.).

Работа по поиску, прояснению, нахождению новых смыслов, их осуществлению и развитию способности нести ответственность за принятые практические решения должна составлять сердцевину педагогической деятельности взрослых по отношению к разным детям. В этом ракурсе мы понимаем общественный и институциональный контекст развития особого ребенка как обогащение его бытия путем создания условий для смыслосозидания. Семья и школа призваны обеспечить те формы человеческого бытия для особого ребенка, которые необходимы ему для ощущения полноты собственной жизни. В этой антропологической трактовке образование (воспитание и обучение) не являются подготовкой к жизни. Образование - эта форма жизни человека как существа целостного, уникального и неповторимого. Цель воспитания, по мнению известного специалиста в области методологии педагогики И.А. Колесниковой, следует искать за пределами чисто педагогического пространства, даже за пределами социального пространства. Она может быть найдена там, где действует не просто категория "личность", но категория "человек", которая является значительно более объемной, поскольку включает в себя всю полноту человеческого бытия. В русле антропологического понимания педагогики сопровождения особого ребенка мы вслед за Колесниковой И.А. рассматриваем такие важные понятия как "личность", "субъект", "индивидуальность" как "модусы бытия" человека, как "инструменты", необходимые ему для самопознания, самоопределения и самореализации, а не как базовые основания для конструирования семейного и институционального контекста развития особого ребенка. Что это значит для сопровождения особого ребенка в семье?

Эффекты воспитания ребенка с проблемами в семье в значительной степени определяется отношением к нему и его будущему со стороны родителей. Важным здесь является не только характер признания ими факта наличия зависимости ребенка от семьи в течение всей его жизни, но и понимание того, что не все проблемы его поведения - прямое следствие отсталости или органических нарушений. Многие родители не достаточно осознают особенности детского периода жизни, значимость наличия радостного собственного мира их ребенка. В качестве конкретных задач сопровождения особого ребенка в условиях семьи выступают: обеспечение радости и жизненной уверенности, доверия к жизни; формирование практических навыков, необходимых для самостоятельного ведения жизни; ориентация в окружающем социальном, предметном, природном пространстве; оформление ценностного отношения к жизни.

С самого рождения особый ребенок должен испытывать постоянную поддержку, помощь, "согласие на право своего бытия" со стороны взрослых, которые имеют собственную уверенность в жизненных перспективах их особой дочери или сына. Взрослый не может дать ребенку уверенность и радость жизни "в готовом виде", однако от его поведения, собственного ощущения и проявления радости, веры в успех в значительной степени зависит мироощущение особого ребенка. К таким ситуациям наполнения радости от существования относятся ситуации физического (телесного) элементарных потребностей, от достижения успеха в деятельности,

ситуации эмоционального постижения других людей, имеющих собственную ценность, ситуации переживания отказа и восприятия его как обогащения жизненного опыта и др.

Задача формирования практических навыков, необходимых для самостоятельного ведения жизни особым ребенком, предполагает целенаправленное и систематическое формирование умений в следующих областях: уход за собственным телом, соблюдение гигиены, забота о здоровье; ведение домашнего хозяйства (стирка, пользование бытовыми приборами, уборка помещения и др.); общение с другими людьми (умения установить контакт, быть вежливым, представить себя и др.); владение собственным телом (физическая ловкость); представления и способности осуществлять деятельность, касающуюся различных видов искусства, рукоделия; владение речью; усвоение символических умений, связанных формированием сенсорных эталонов, пространственных, временных представлений, пониманием рисунков, цифр и др.; профессионально-трудовые умения (работа с инструментом, бумагой, тканью и др.).

Чрезвычайно важным для нормальной жизни и развития особого ребенка является специально-организованное близкими людьми введение ребенка в окружающий социальный мир, научение его способам ориентировки в отношении к людям, жилищу, собственному телу, природному окружению, находящимся поблизости учреждениям (магазин, почта), природных явлений, безопасного поведения дома и на улице, течению времени, свободному времяпровождению и др. Чем яснее и понятнее будет для особого ребенка окружающий мир, тем легче происходит формирование собственной самоконцепции, осознание своей значимости и позитивности, чувства свободы и автономии.

Системное введение особого ребенка в окружающий мир способствует формированию системы привычек жизни, определенного образа жизни, который включает ценностное отношение к труду, другим людям, к предметам, природе, к самому себе. Ответственность родителей за воспитание ценностных привычек у особого ребенка чрезвычайно велика. К сожалению, здесь существуют два больших риска. С одной стороны, речь идет о доминирующем у многих взрослых стремлении скорее видеть результат и, как правило, недостаток терпения и толерантности, завышение требований. С другой стороны, родители мало и не системно побуждают своего особого ребенка, не формируют умения и навыки. Отсталые дети в своем развитии чрезвычайно зависимы от характера, частоты и системности внешних побуждений, касающихся самых различных сфер жизни (движений, речи, владения способами деятельности и т.д.). Безусловно, такое понимание своей родительской миссии безусловно предполагает постоянную поддержку и помощь со стороны специалистов. Однако характер профессионально-педагогической помощи, сопровождения родителей особых детей психологами, педагогами разных профилей может быть самым различным.

Глубокий и профессиональный анализ многолетней истории взаимодействия государственных структур и родителей детей с особыми потребностями в западноевропейском социально-образовательном пространстве, проведенный известным специалистом в области специальной и общей педагогики О. Шпеком, свидетельствует о наличии трех моделей взаимодействия [6].

Первую модель можно обозначить как "зависимое взаимодействие". Здесь имеет место явное доминирование специалистов в определении стратегии и тактики сопровождения ребенка с проблемами в развитии. Родители являются "поставщиками" необходимой для специалистов (психологов, дефектологов, социальных педагогов, учителей) информации о ребенке, а также исполнителями выданных рекомендаций. Специалисты являются главными, все понимающими профессионалами, помогающими не только детям, но и родителям.

Чаще всего на первых этапах осознания родителем своей роли как родителя ребенка-инвалида они действительно нуждаются в серьезной поддержке и помощи, находясь в ситуации тотального стресса, капитуляции, кардинального изменения предыдущих жизненных устоев. Работники социальных учреждений проводят специальные психолого-педагогические тренинги, в которых родители выступают чаще всего в роли клиентов, потребителей оказываемых услуг. На первом этапе взаимодействия у профессионалов-психологов, дефектологов - зачастую складываются неверные установки по отношению к родителям. Они проявляются в игнорировании мнения других профессионалов, с которыми родители имели дело в связи со своим особым ребенком. К сожалению, подтверждением реальности существования неравноправной модели

взаимодействия является нежелание и неумение работников центров слышать и слушать родителей, их замечания, мнения по поводу возникающих в ходе сопровождения ребенка эффектов. Некоторые специалисты не считают необходимым возвращаться к уточнению диагноза, сомневаться в его правильности.

Они всегда уверены в целесообразности проведения назначенных коррекционных мероприятий и стремятся сделать из родителей своих пациентов и исполнителей указаний.

Вторая модель, которая лежит в основе взаимодействия профессионалов и непрофессионалов в области специальной педагогики, обозначается О. Шпеком как "соисполнительская" или "ко-терапевтическая". Здесь уже имеет место определенная передача профессионалами некоторых функций стратегического плана родителям. Последние активно вовлекаются в диагностическую и терапевтическую деятельность. С целью усиления эффективности лечения и сопровождения их специально обучают, в частности, умениям структурировать детское пространство в соответствии с требованиями обучения и воспитания ребенка. Родители осваивают учебные программы, предназначенные для детей, учатся ставить конкретные, понятные и развивающие требования к ребенку, вовлекают его в разные виды деятельности, демонстрируют определенное речевое поведение и т.д. Родители сами становятся учащимися, выполняющими определенные домашние задания, сформулированные индивидуально для каждого. Например, в домашнем задании речь может идти о наблюдении конкретных способов поведения ребенка и их количественной фиксации в специальном дневнике. Характер отношения к домашним заданиям, их ответственное выполнение, частичное исполнение или игнорирование задания, фиксируется и контролируется работником государственного учреждения.

Безусловно, задания, которые дают специалисты, важны и необходимы для дальнейшего развития и самореализации ребенка. Они имеют смысл и понятны, прежде всего, самим взрослым-профессионалам. Профессиональное сообщество работает в своем поле, имеющем свои нормативные представления, свой научный язык, свои схемы развития и сопровождения. Как правило, понять их, проникнуть в эту внешне непрозрачную и самодостаточную систему, родителям, имеющим слабые позиции во взаимодействии, почти невозможно.

Они должны просто подчиниться этой важной, определяющей жизнь и сопровождение их ребенка системе. Следствием, как правило, является потеря своей собственной родительской позиции, "самоопределяемой потенции воспитания".

Более равноправное существование разных педагогических систем (профессиональной и родительской) имеет место в третьей модели взаимодействия, которая постепенно определяется в социально-образовательном пространстве жизни особых детей. Эту модель можно обозначить как модель "распределенного сотрудничества".

Она строится на педагогической позиции, четко сформулированной О. Шпеком, считающим логичной и необходимой в развитии специальной педагогики как науки ее тесную кооперацию с общей педагогикой. Она заключается в следующем положении о том, что чем сложнее содействие развитию в случае нарушений, тем меньше можно опираться на нормативные модели.

Для родителей самым главным является не диагноз, в котором имеет место детальная фиксация дефицита их ребенка, а полное знание о его сильных сторонах, интересах, особенностях, ресурсах. И здесь особая роль принадлежит детальным наблюдениям за ребенком в повседневной жизни. Родители знают каждую мелочь, деталь, нюансы в поведении их сына или дочери. Эти жизненные детали невозможно втиснуть в общепринятые схемы развития, в которых нет особенностей, неповторимости каждого ребенка, а есть только усредненная норма. Например, логопед, работающий с ребенком, имеет определенный план в коррекции звуковой фонетической стороны речи. В соответствии с этим планом коррекция звука "р" имеет место в более отдаленной перспективе. Однако мать неоднократно наблюдает, как ее ребенок проявляет удивительное звуковое подражание храпящему отцу, где как раз имеет место имитация звука "р". Однако профессионал-логопед не воспринимает ее пожелание, результаты наблюдения как важные для изменения своей коррекционно-обучающей программы работы с ребенком. Не случайно в реальной практике сопровождения особых детей часто имеет место явное сопротивление родителей исполнению роли терапевтов, наблюдающих, описывающих, исполняющих задания

внешней инстанции, и, в конечном счете, нарушающих особую "ткань" межличностных отношений, теряющих свою родительскую идентичность и самооценку.

Таким образом, взаимодействие родителей и специалистов - профессионалов можно рассматривать как взаимодействие двух системных реальностей (естественной, жизненной и искусственной, специально структурированной), которые имеют свои внутренние законы функционирования.

Предъявляемые родителям ожидания и требования действовать в рамках категориально определенной реальности, обнаружения ролевого поведения коррекционно-воспитывающего плана не являются целесообразными и адекватными такой сложной задаче как оказание помощи растущему человеку, имеющими особые потребности. Антропоориентированная практика педагогического сопровождения особых детей должна быть многогранной, полисмысловой, эмоционально и субъектно-ориентированной, протяженной во времени и содержательно насыщенной, разнообразной по пространству их бытия.

Только в случае распределенного сотрудничества всех участвующих взрослых дети будут чувствовать себя понятыми и принятыми.

Интеграция детей в общество, которая не представляет собой систему вытеснения и изолирования их в закрытые учреждения и за которую активно борются родители особых детей, может стать реальностью только в результате процесса самоопределения каждого родителя. Этот непростой процесс самоопределения себя как особого родителя протекает в четырех смысловых пространствах (В. К. Зарецкий): ситуативном, социальном, культурно-ценностном и экзистенциальном. Появление особого ребенка делает необходимым переосмысление пространственно-временной ситуации жизни, социальных связей и контактов. Меняются культурно-ценностные смыслы жизни всей семьи. Перед родителями встает проблема изменения всего образа жизни, наполнения ее новыми ориентирами, новым содержанием, связанным с психолого-педагогическим сопровождением своего ребенка. По сути дела речь идет о становлении нового родительства - позиционного, с четко артикулированной субъектной позицией. Эта позиция - личностная и профессионально-педагогическая. Она адекватна личным и профессионально-педагогическим смыслам сопровождения ребенка по жизни. Эта позиция не противопоставляет разные реальности, в которых находятся особые дети.

В соответствии с принципами педагогики самоопределения (О. С. Газман, Н. В. Рыбалкина и др.) овладение новыми смыслами происходит только через активную совместную и ответственную деятельность, включающую ребенка как субъекта жизни и образования и родителя как субъекта профессионально-педагогической деятельности. Наиболее адекватной формой организации профессионального позиционного диалога между родителями и специалистами учреждения, по мнению Н. В. Рыбалкиной, является проектная деятельность, в ходе которой имеет место оказание работниками социальных учреждений педагогической помощи родителям в становлении их позиции как педагога со своей индивидуальностью. В противном случае мы имеем традиционную внепозиционную практику работы с родителями, которая укладывается в две вышеописанные модели (зависимую и соисполнительскую).

Список литературы:

1. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок" в семье и обществе. СПб, 2002.
2. Фурьева Т. В. Педагогика интеграции за рубежом. Красноярск, 2005.
3. Колесникова И. А. Воспитание человеческих качеств// Педагогика, 1998, 8.
4. Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. М., 2002.
5. Организация выездного семинара-интенсива для семей с детьми-инвалидами. Сб. материалов. Красноярск, 2003.
6. Speck O. System Heilpaedagogik. Eine okologisch reflexive Grundlegung. 5. Auflage. Muenchen, 2003.
7. Рыбалкина Н. В. Педагогика самоопределения. Основания проектирования.// Индивидуально-ориентированная педагогика. Сб. научных трудов по материалам 2-ой научной тьюторской конференции и региональных семинаров. Москва-Томск, 1997, с.29-39.