

УДК 37.013.73

**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОСТИ  
В СТАНОВЛЕНИИ БЫТИЯ ИНДИВИДА  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЕ ВКЛЮЧАЮЩЕГО ОБЩЕСТВА:  
КОНЦЕПТУАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Попов В.В., Музыка О.А.**

*Таганрогский институт им. А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного  
экономического университета (РИНХ)», Таганрог, e-mail: vitl\_2002@list.ru, omuzika@gmail.ru*

В статье исследуются вопросы, касающиеся становления индивидуального бытия индивидов с ограниченными возможностями (ОВ) в образовательном пространстве включающего общества в контексте социальной феноменологии. Показывается, что индивиды с ограниченными возможностями весьма сложно и достаточно долго входят в стандартное образовательное поле, в мир повседневности «включающего» общества. Демонстрируется, что индивиды с ограниченными возможностями отказываются от целостного и непосредственного принятия и восприятия комплекса действий основных социальных регуляторов социума, поскольку их жизнедеятельность в рамках локальной социальной группы изначально подчинена набору законов, норм и правил существования и функционирования общества инклюзии. В рамках интересующей нас осуществляется оценка собственно событийности социальной группы и в этой связи в ее функциональных пределах возникает ценностно-эмоциональное пространство intersubjectivity. Представляется, что индивид с ограниченными возможностями в пределах внутреннего общения в схеме «Я – Другой» воспринимает и приобретает приоритетные ценности локальной социальной группы. Человеческое воображение конструирует процесс внутреннего диалога в схеме «Я – Другой», представляя свое индивидуальное бытие одновременно находящимся в обычном обществе и обществе включающем. Постулируется, что intersubjectivity в понимании интерпретации индивидуального бытия человека позволяет определить и спрогнозировать эффективные сценарии «выхода» из обычного социума и «вхождения» в общество включающее. Показывается, что для комплексного и всестороннего исследования специфики образования индивидов с ограниченными возможностями необходимо систематизировать теоретические и проективно-практические подходы, которые описывают особенности реализации инклюзии в современной образовательной среде.

**Ключевые слова:** intersubjectivity, включающее общество, образовательная сфера, индивидуальное бытие, ограниченные возможности (ОВ)

**INTERSUBJECTIVITY IN THE FORMATION OF THE EXISTENCE  
OF AN INDIVIDUAL WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL SPHERE  
OF AN INCLUSIVE SOCIETY: CONCEPTUAL AND SEMANTIC ASPECTS**

**Popov V.V., Muzyka O.A.**

*Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) Rostov state University of Economics (RINH),  
Taganrog, e-mail: vitl\_2002@list.ru, omuzika@gmail.ru*

The article examines issues related to the formation of the individual existence of individuals with disabilities (EA) in the educational space of an inclusive society in the context of social phenomenology. It is shown that individuals with disabilities are very difficult and long enough to enter the standard educational field, into the world of everyday life of an "inclusive" society. It is shown that individuals with disabilities refuse to fully and directly accept and perceive the set of actions of the main social regulators of society, since their life activity within the framework of a local social group is initially subject to a set of laws, norms and rules for the existence and functioning of an inclusive society. Within the framework of intersubjectivity, an assessment of the actual eventfulness of a social group is carried out, and in this regard, within its functional limits, a value-emotional space of intersubjectivity arises. It seems that an individual with disabilities within the limits of internal communication in the "Self-Other" scheme perceives and acquires the priority values of the local social group. The human imagination constructs the process of internal dialogue in the "I-Other" scheme, presenting its individual being at the same time being in an ordinary society and an inclusive society. It is postulated that intersubjectivity in understanding the interpretation of a person's individual existence makes it possible to determine and predict effective scenarios of "exit" from ordinary society and "entry" into an inclusive society. It is shown that for a comprehensive and comprehensive study of the specifics of the education of individuals with disabilities, it is necessary to systematize theoretical and projective-practical approaches that describe the features of the implementation of inclusion in the modern educational environment.

**Keywords:** intersubjectivity, inclusive society, educational sphere, individual being, limited opportunities (LO)

В современной отечественной и зарубежной литературе определенным интерес вызывают исследования, касающиеся становления индивидуального бытия индивидов с ограниченными возможностями (ОВ)

в образовательном пространстве включающего общества в контексте социальной феноменологии. Наблюдается активный дискурс, касающийся специфики инклюзивного образования с выходом на повседневное

пространство жизнедеятельности индивидов с ограниченными возможностями [1–3]. Актуальной становится демонстрация «сценариев» вовлечения индивидов с ограниченными возможностями в стандартное образовательное поле, в мир повседневности включающего общества [4]. Комплексность и эффективность исследования социума инклюзии и инклюзивного образования непосредственно зависит от систематизации теоретических и проективно-практических подходов, которые описывают особенности реализации инклюзии в современной образовательной среде. Целью работы является исследование интересности в становлении бытия индивида с ограниченными возможностями в образовательной сфере включающего общества с акцентом на теоретико-познавательных возможностях интерпретативно-локальных моделей.

#### **Материалы и методы исследования**

Методология основывается на междисциплинарных и философских комплексах, принимающих постулаты релевантности и комплементарности, позволяющие выявить интегральные и функциональные характеристики социального бытия индивида с ограниченными возможностями во включающем обществе. Для адекватного конструирования основных сегментов образовательного пространства и обозначения тенденций развития включающего общества использовались методы феноменологической установки, методы классификации и структурирования информации.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Необходимо систематизировать теоретические и проективно-практические подходы, которые описывают особенности реализации инклюзии в современной образовательной среде [5]. Основные теоретические подходы и направления отражают основу, на которой строится методика и практика реализации инклюзии. Каждый из них описывает отдельные стороны и аспекты, которые должны выступать в качестве рекомендаций при организации инклюзии в современной системе образования. Отношение к индивидам с ограниченными возможностями в ходе развития и формирования социума является разнообразным и неоднозначным. Сегодня наблюдается постепенный переход от изоляции индивидов с ОВ к попыткам их интеграции и включения в образовательную среду социума. В целом данный период можно описать как реорганизацию взаимодействия массового и специального образования,

то есть речь идет о переходе к инклюзивному образованию. В настоящее время на базе массовых образовательных организаций открываются специальные классы и группы, в том числе интегрированного обучения, также формируется инклюзивная культура учреждений дошкольного и начального образования, которая способна удовлетворить особые образовательные потребности индивидов различных возрастов.

– Социальная феноменология демонстрирует, что социализация индивидов с ограниченными возможностями в образовательной сфере проходит достаточно эффективно, когда они адекватно понимают и интерпретируют основные схемы социального партнерства и взаимодействия в специальной социальной группе (людей с ОВ) [6, 7]. Конечно, осмысление собственного бытия в такой группе определяет уникальные смыслы и значения, которые индивид придает как своей деятельности, так и комплексу коммуникаций и взаимодействий с другими индивидами с ОВ. Как следствие, индивиды вырабатывают оригинальные интерпретативно-локальные модели, которые приобщают их к системе ценностей и универсальных смыслов образовательной сферы специальной социальной группы. Интерпретативно-локальные модели конструируют социально-рациональную деятельность индивида с ОВ в пространстве образовательных отношений и как результат – они определяют контент доминирующих мнений и знаний, которые влияют на интенциональность деятельности человека [8–10]. Применение интерпретативно-локальных моделей дает возможность правильно понимать и интерпретировать явления и события, важные для группы индивидов с ОВ в образовательном процессе. Это открывает достаточно широкие возможности, касающиеся социального конструирования деятельности образовательного пространства индивида в процессе поиска альтернативных сценариев собственной адаптации к специальной социальной группе. Фактически индивид, опираясь на собственные социально значимые предпочтения, выбирает из спектра сценариев наиболее эффективный, позволяющий построить индивидуальную траекторию вхождения в образовательную сферу жизнедеятельности социальной группы. Иногда такие сценарии имеют оттенок некоторой отдаленности от реальной бытийности группы, и тогда проективные предпочтения индивида с ОВ относительно перспектив вхождения в образовательную сферу социальной группы будут основываться на индивидуальном опыте с исполь-

зованием интерпретативно-локальных моделей. Для индивидов с ограниченными возможностями в образовательном пространстве социального бытия важно осмыслить схемы и стереотипы взаимодействия с другими индивидами социальной группы. Отметим, что индивидуальное бытие несет уникальные смыслы и значения, которые индивид с ОВ приписывает своим социально-рациональным действиям в сфере социального бытия, равно как и всем видам взаимодействий в социальной группе. Поэтому индивиды с ограниченными возможностями определяют значимость интерпретативно-локальных моделей с учетом их применения к социальным ценностям и универсальным смыслам социальной реальности.

– Социальный конструктивизм большое внимание уделяет использованию основных характеристик социальной координации, которая является процессом, характеризующимся тем, что индивиды с ограниченными возможностями реализуют координацию собственных социально-рациональных действий посредством применения универсально-локальных моделей, отражающих интерпретационные особенности принципов координации в образовательном пространстве социальной группы [11, 12]. Социальная координация является значимым моментом в рамках перехода от индивидуального бытия к социальному бытию, так как индивиды осуществляют синхронизацию и корреляцию своих действий со стереотипами действий и поведения в образовательной сфере. Представление и интерпретация подобных действий и поведения дает возможность трансформировать их в образовательно-деятельностное пространство социальной группы. Взаимодействие в рамках социальной координации позволяет индивиду с ограниченными возможностями приобщиться к спектру общезначимых ценностей мира обыденности людей с ОВ и найти наиболее комфортный сценарий вхождения в него. Социальная координация предполагает комплексное использование универсально-локальных и интерпретативно-локальных моделей. Универсально-локальные модели предполагают социальные координации индивидов в образовательном пространстве социальной группы, где приоритетом является социальное партнерство. Интерпретативно-локальные модели конструируют образовательно-деятельностную координацию, регулирующую социально-рациональную деятельность индивида с ограниченными возможностями как на уровне своего бытия, так и в социальном бытии. Интерпретативно-локальные модели валидны для уровня

субъективности индивида с ОВ для обеспечения соотнесенности и эффективности социальной деятельности каждого из членов социальной группы. Регуляция социальной координации в образовательном пространстве социального бытия связана с реальными характеристиками и особенностями индивидов с ОВ, различным уровнем их развития. Однако согласованность действий в социальной группе зависит от соотнесенности этих двух типов моделей, так как в основе социальной координации находятся принципы конвенциональности механизмов социального бытия.

– Индивид с ограниченными возможностями в пределах внутреннего общения в схеме «Я – Другой» воспринимает и приобретает приоритетные ценности локальной социальной группы. Человеческое воображение конструирует процесс внутреннего диалога в схеме «Я – Другой», представляя свое индивидуальное бытие одновременно находящимся в обычном обществе и обществе включающем [13]. Сама интересубъективность в понимании и интерпретации индивидуального бытия человека позволяет определить и спрогнозировать эффективные сценарии «выхода» из обычного социума и «вхождения» в общество включающее. Подобное восприятие и приобретение реализуется посредством длительного процесса «вживания» индивидов с ограниченными возможностями в духовную сферу локальной социальной группы. В рамках такого «вживания» индивиды с ОВ сопоставляют ценности обычного социума с комплексами ценностей включающего общества, пытаются представить, как подобные ценности возможно корректно синтезировать. В русле практической деятельности проведенный синтез реально ведет к существенной трансформации ценностей обычного социума в систему ценностных стереотипов области образовательной интересубъективности [14, 15]. В этом направлении проблема интересубъективности так же важна, и если в рамках подобной интересубъективности реализуется социально-конструктивная деятельность многих индивидов, то возникает вопрос о том, как сблизить их позиции для того, чтобы реализовать единую социальную программу поддержки специальной социальной группы. Поэтому необходимо учитывать комплекс отношений в рамках интересубъективности внутри образовательной сферы индивидов с ограниченными возможностями. В этой связи проявление интересубъективности как взаимозависимости будет характеризовать некоторый позитивный аспект, который следует искать в сфере деятельности индивидов с ограни-

ченными возможностями с позиции эффективности реализации многообразных социальных программ и социальных проектов в образовательной сфере социальной группы. Конечно, подобные ситуации касаются в определенной степени идеализированных моментов интересубъективности, так как реально трансформирующийся социум предполагает, прежде всего, философию нестабильности. Дискурс идет о том, что основу нестабильной действительности будут составлять социальная непротиворечивость и определенные гармонизированные отношения между индивидами с ограниченными возможностями в рамках интересубъективности, которые иногда могут приводить к различным конфликтам не только в отношении индивида с самим собой, но и в отношении тех индивидов, которые реализуют внутри образовательного пространства одну и ту же социальную программу [16].

– Конструктивная деятельность индивида связана с обозначением целого ряда других достаточно значимых вопросов, которые предполагают перенос определенных акцентов исследования с целерациональной деятельности индивида внутри образовательного пространства на инструментальные, информационные и иные аспекты. При этом эффективность социальной деятельности предполагает реализацию в образовательном пространстве социальной группы конкретного социального проекта, в котором индивид с ограниченными возможностями представлен межсубъективными взаимодействиями с другими индивидами в рамках общей социально-конструктивной деятельности. Постулируем, что в русле рассмотрения реализации интересубъективности в малых социальных группах возникает проблема рассогласованности действий как между различными социальными группами, так и между членами этой группы. Обращаем внимание на эту проблему с учетом того, что в социологии имеется собственный подход к ее исследованию, но в данном случае рассогласованность или несогласованность в рамках теоретико-педагогической парадигмы приобретает универсальный характер и отражается с помощью других категорий: взаимодействия и связи.

В рамках обсуждения различных аспектов интересубъективности в сфере образования Дж. Холл акцентирует внимание на ряде противоречивых аспектов в рамках корреляции ценностей большинства людей в социуме и индивидов, имеющих ограниченные возможности. То есть он позитивно оценивает стремление к полному вовлечению индивидов с ограниченными возможностя-

ми в существующую систему образования и в этой связи выдвигает принципиальное замечание, касающееся возможной утраты индивидами с ОВ некоторых уникальных и оригинальных норм и ценностей в данной образовательной сфере [17]. Г. Иттерстад обозначила ряд актуальных вопросов «приспособленного» вида образования в корреляции с интегрированными образовательными технологиями [18]. Сами методы интегрированного образования формировались на основе реальных технологий помощи людям с ОВ эффективно освоить и реализовать имеющиеся образовательные ценности, перевести обучаемых индивидов с ограниченными возможностями в образовательную сферу коммуникации, не меняя особенностей их жизнедеятельности. Достаточно актуальные в методологическом плане идеи, касающиеся конструктивистского подхода к образовательной сфере включающего общества, обозначает С. Грин [19]. Приоритет отдан пониманию культуры и специфики образования особой социальной группы, причем особенности и пути формирования этой культуры в контексте социального взаимодействия представляются автором в динамической аккумуляции ее базисных принципов, характерных для людей с ОВ. Конечно, сама культура рассматривается как инструмент социально-ориентированного доминирования, что способствует формированию диалога «Я – Другой», отражающего идеи об иерархии и многоуровневости особых групп индивидов в образовательном пространстве.

### Заключение

Для комплексного и всестороннего исследования специфики образования индивидов с ограниченными возможностями необходимо систематизировать теоретические и проективно-практические подходы, которые описывают особенности реализации инклюзии в современной образовательной среде. Поэтому система инклюзивного образования представляется весьма неоднозначно. Отметим, что качественно высокий уровень образования снижает потребность в оригинальных технологиях и практиках для обучаемых индивидов с ОВ. Тем не менее такая ситуация предполагает наличие многоуровневого понимания системы инклюзивного образования. Ценности духовной культуры и сам внутренний мир индивида приобретают вектор позитивного устойчивого развития, когда собственно индивиды с ОВ получают образование в обычном образовательном учреждении. Естественно, существует угроза того, что индивиды могут чувствовать

и осознавать дискомфорт в переживании индивидуального существования. Существующий вектор полного «принятия» индивидов с ОВ в сферу локального образовательного пространства особой социальной группы людей значительно ослабляет их внутренне организованную сплоченность. Интерсубъективность в понимании и интерпретации индивидуального бытия человека с ограниченными возможностями позволяет определить и спрогнозировать эффективные сценарии «выхода» из обычного социума и «вхождения» в общество включающее. Подобное восприятие и приобретение реализуется посредством длительного процесса «вживания» индивидов с ограниченными возможностями в духовную сферу локальной социальной группы. Эффективность социально-конструктивной деятельности индивида с ограниченными возможностями предполагает реализацию в образовательном пространстве социальной группы валидного социального проекта, в котором индивид с ОВ представлен межсубъектными взаимодействиями с другими индивидами с ОВ в рамках социальной координации и социального партнерства.

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00515, <https://rscf.ru/project/22-28-00515/>, в рамках научно-исследовательского проекта «Субъективные возможности во включающем обществе» (руководитель: профессор В.В. Попов).*

#### Список литературы

1. Вачков И.В. Полисубъектный подход к инклюзивному пространству // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. М.: МГППУ, 2019. С. 16–20.
2. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. 2012. № 3. С. 107–112.
3. Липская Т.А., Алдашова Е.Н., Атласов И.В., Батракова Т.С., Воронина Л.В., Гринь А.И., Гущина О.М., Донских Т.П., Дроздова Н.В., Егоров Д.В., Ильченко И.А., Каменева И.Ю., Колобкова Н.Н., Кондратьева М.В., Копытина М.Ю., Липич В.В., Мифтахова Г.М., Никитина В.В., Парахонский А.П., Попрядухина Е.А., Рьжков А.В., Рюмина И.М., Ситникова Д.Ф., Смирнов В.Б., Степанов А.С., Сулова Т.Н., Токарев М.А., Токарева Н.М., Филатова О.И., Чайковская И.А., Чебанов К.А., Черепанова Н.А., Чинаров А.С., Шеховцов Е.В., Щербина Н.Н., Шулимова Е.А. Научные исследования: информация, анализ, прогноз. Под общ. ред. проф. О.И. Кирикова. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2009. Т. 25. 244 с.
4. Паутова Л.Е. Акме-синергетический подход к позиционированию успеха в системе инклюзивного образования // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность. М.: МГППУ, 2019. С. 76–83.
5. Аверина Н.В., Лойтаренко М.В., Попов В.В., Щеглов Б.С. Особенности альтернативности в социальных трансформациях // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–9. С. 2115–2119.
6. Badie F. A formal ontology for conception representation in terminological systems. London: College Publications, 2020. 245 p.
7. Jenkinson J. Who Shall Decide? The Relevance of Theory and Research to Decision-making by People with an Intellectual Disability. Disability, Handicap and Society. 1999. № 8 (4). P. 361–375.
8. Шеманов А.Ю. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования. М.: МГППУ, 2013. 315 с.
9. Попов В.В., Музыка О.А., Киселев С.А. Концепция транзитивности и трансформации общества // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 1–2. С. 365–368.
10. Попов В.В., Музыка О.А. Специфика интервальной концепции времени: опыт концептуализации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3–2. С. 36–39.
11. Slee R. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. International Studies in Sociology of Education. 2008. № 18 (2). P. 99–116.
12. Turchin P. Mine the Past for Patterns. Nature. 2016. № 535. P. 488–489.
13. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. 2012. № 9. С. 41–47.
14. Попов В.В., Музыка О.А., Тимофеев В.А., Уколов А.О. Темпоральность и транзитивность в историческом процессе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7–6. С. 1110–1113.
15. Попов В.В., Музыка О.А., Тимофеев В.А., Уколов А.О. Особенности глобализации в контексте социальной синергетики // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 8–2. С. 307–310.
16. Попов В.В., Чаленко М.В. Специфика переходных состояний современного российского общества // Социально-гуманитарный вестник Юга России. 2011. № 7–8 (15–16). С. 39–45.
17. Hall J.P. Narrowing the breach: Can disability culture and full educational inclusion be reconciled? Journal of Disability Policy Studies. 2002. № 13 (3). P. 144–152.
18. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? // Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 41–49.
19. Greene S. The Nature of Immobility in Russian Society. Pro et contra. 2015. № 2 (1). P. 6–19.